

ISSN 0719-3092

NÚMERO 2

JULIO-AGOSTO 2013

REVISTA NUESTRAMÉRICA

nuestrAmérica desde abajo

VOLUMEN 1

Revista nuestrAmérica
ISSN: 0719-3092
Año: 2013
Volumen: 1
Número: 2
Organiza: Corriente nuestrAmérica desde Abajo
URL: http://www.revistanuestramerica.cl
Correo: contacto@ revistanuestramerica.cl
Publicación seriada editada en Chile
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual
contacto@revistanuestramerica.cl

Recursos facilitados para la cubierta: Rayelen Baridon

En este volumen agradecemos la colaboración de: Graciela Sepúlveda, Mónica Frolla y Carlos Falaschi

Revista nuestrAmérica se encuentra indizada en: Latindex-Directorio 



Índice

Presentación a nuestro segundo volumen

En nuestra segunda presentación de la revista nuestrAmérica hemos decidido dedicar este número a compilar una serie de reflexiones en torno a la universidad pública y el pensamiento crítico. Estos escritos condensan reflexiones y trabajos en los que directamente o indirectamente sus autores problematizan a la universidad pública, la interpelan, la interrogan en un trabajo dialéctico de mirar y mirarse en sus prácticas.

Este número reúne trabajos de compañeros y compañeras que sostienen un trabajo comprometido, respetuoso y reflexivo desde universidades públicas o pensando las mismas desde lugares diferentes. Varios de los trabajos que aquí se compilan fueron compartidos en las jornadas sobre Universidad y Pensamiento Crítico realizadas en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional del Sur, ambas en la República de Argentina, en 2012 y 2013 respectivamente.

Para iniciar compartimos una reflexión, una alerta, y porque no, una denuncia que enciende el profesor Néstor Kohan frente a la detención arbitraria de Francisco Toloza, reconocido académico y militante de las causas justas en Colombia y en toda nuestrAmérica. En su escrito, que presentamos a modo de introducción, Kohan hace un llamado ético y político sobre el sentido y el compromiso de la praxis académica frente a las demandas ineludibles de nuestros pueblos. Allí defiende la generación de pensamiento crítico, hace un llamado imperativo a que la academia profundice y defienda sin velos sus apuestas políticas militantes, y finalmente condena la persecución política a la academia por parte de una burguesía servil, como la colombiana, y del aparato de represión norteamericano que no deja de cernirse sobre nuestro territorio.

En los siguientes apartados el lector podrá encontrar artículos sobre investigaciones en curso así como algunas conferencias. Es así que en primer término es una conferencia del Dr. Abel Córdoba en el año 2012 en la Universidad Nacional del Comahue, en la ciudad de Neuquén, Argentina; dicha exposición gira en torno al lugar de la universidad pública y su compromiso en la lucha por los derechos humanos, hablando desde su lugar –entonces- como fiscal en las causas por delitos de lesa humanidad perpetrados durante el Terrorismo de Estado entre 1975-1983. En esta exposición Abel Córdoba problematiza la relación conocimiento – poder planteando la necesidad de un conocimiento crítico desde las diversas disciplinas, desde lo histórico, político, filosófico, jurídico, psicológico, la genética y los modos por los que desde las universidades públicas este conocimiento puede contribuir, "nutrir" a los procesos de memoria.

Mónica Fernández Avello y Graciela Hernández nos aportan en su trabajo una lectura de la obra "Tres feministas materialistas" de reciente edición en Chile, relecturas en torno a los

textos de filósofas feministas desde una perspectiva materialista, quienes pensaron las relaciones sexo/género – raza y clase y que nuestras autoras recuperan para pensar la violencia política respecto de las mujeres en el contexto del Terrorismo de Estado de los años '70 en Argentina. Un trabajo que nos invita a seguir reflexionando, estudiando y problematizando el sentido de la teoría que se genera y dónde se genera, justamente porque quienes escriben lo hacen también desde ámbitos no estrictamente académicos sino también militantes. Las autoras nos convocan a volver una vez más en torno al debate clásico entre idealismo y materialismo y puntualmente en torno a la categoría marxista de "apropiación" para pensar, para comprender y explicar los procesos históricos y en particular los atravesamientos entre sexo-género, raza, clase en la historia reciente de modo de construir teoría que permita fortalecer procesos de memoria, verdad y justicia.

La compañera Luana Lopes nos aporta reflexiones desde Brasil en torno a la problemática de la enseñanza de la lengua española para jóvenes y adultos de escuelas de asentamientos del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra. Luana problematiza la enseñanza del idioma español como problema cultural y político y va más allá, al plantearse esta enseñanza como "semilla para el internacionalismo". En el texto relata el trabajo conjunto entre la Universidad Estadual de Santa Catarina con programas educativos en asentamientos de la reforma Agraria y puntualmente desarrolla el trabajo concreto de planificación de la enseñanza de la lengua española remitiéndonos a referentes teóricos y empíricos que han sustentado este trabajo tales como el mismo educador Pistrak en la revolución rusa, referente que sirve de sustento en la praxis de las escuelas del MST. Este artículo nos abre interrogantes y nos aporta certezas necesarias en un contexto en el que es preciso avanzar en una pedagogía emancipatoria para nuestros pueblos.

Mauro Tejada Gómez y Juan María Pianessi desde Bahía Blanca, Argentina realizan un aporte al estudio de la praxis política del estudiantado universitario en nuestrAmérica, profundizando en el estudio de la praxis de Julio Antonio Mella, recuperándolo desde la categoría gramsciana de intelectual, que aunó el pensamiento y acción revolucionaria en un contexto político dictatorial en la Cuba machadista. Señalan los aportes a la praxis militante en lo que refiere a la unidad obrera estudiantil, la necesidad de abrir la universidad al pueblo – con la creación de la Universidad Popular José Martí- , la claridad para caracterizar y difundir, desde la matriz marxista leninista, la necesidad de una "revolución social", como parte fundamental de la lucha contra el imperialismo norteamericano, que debe darse desde la unidad de nuestrAmérica. Señalan lo precursor de su pensamiento en el plano cultural, quién se anticipara al movimiento estudiantil de los años '60 y lo señalan como "puente" entre el pensamiento de José Martí y la misma revolución cubana. Un aporte necesario para la universidad contemporánea y los sujetos que las hacemos día a día en nuestrAmérica.

Fernando Martins, en el contexto de las políticas y prácticas de enseñanza superior en Brasil, que en su generalidad están cada vez más ajustadas a la lógica de mercado, busca en un artículo que se publica en este número dar visibilidad a una experiencia en este nivel de enseñanza que se pretende posicionar a contracorriente de tal lógica: la Pedagogía de la Tierra. Sobre la forma de política pública afirmativa, volcada para los sujetos del campo, se plantea en Brasil, un curso especial, con características singulares y propias, que es un llamado de atención de los investigadores y la sociedad civil. Esta experiencia tiene elementos significativos para la definición de políticas y prácticas de enseñanza superior vinculada a una perspectiva emancipadora puesto que entre otras cosas se propone un trabajo ligado a los movimientos y organizaciones populares tal como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil.

Finalmente, Ismael Cáceres-Correa nos acerca desde Chile un trabajo en torno a la experiencia de la universidad en la Cuenca del Carbón, en Chile en 1971. Ismael revisa esta experiencia recuperando del olvido oficial, del silencio de la historia de la universidad nuestroamericana esta experiencia apelando a documentos inéditos y a la memoria y el recuerdo de quienes fueron parte de dicha experiencia. Recupera la experiencia inédita de la participación de los sindicatos en el gobierno universitario, aporte invalorable en el presente. Ismael recupera aquel proceso tanto desde sus momentos previos como en el momento de su drástico final con el golpe militar de 1973. Las proyecciones que esta experiencia puede tener para nuestro presente y futuro son inagotables así como para la historia de la educación nuestroamericana, que resulta interpelada en este estudio.

Estos textos constituyen sin duda un aporte para revisar nuestra universidad que al decir del Che, debe pintarse de pueblo, abrir sus puertas al negro, al indio, al pobre… porque de lo contrario, el pueblo, nosotros las vamos a abrir …

EQUIPO EDITORIAL

ACADEMIA MILITANTE

"Basta de perseguir al pensamiento disidente: ¡Libertad al profesor Francisco Toloza!"

Néstor Kohan

pp. 9-12

Todo el tiempo encarcelan a nuestros compañeros. Buscan cansarnos y desgastarnos. No hay mes que no haya que escribir solidarizándose con algún revolucionario que acaban de encarcelar. ¿A esto llaman "libertad"? ¿A esto denominan "pluralismo"? ¿Esto es "el mundo libre"? ¡Por favor! Largan a uno y al día siguiente hay otro encarcelado. Acaban de soltar al cantante y compositor Julián Conrado y al mismo tiempo encarcelan al profesor Francisco Toloza. Nos mantienen "ocupados" pidiendo y reclamando todo el tiempo "suelten a fulano", "liberen a mengano". En Colombia. También en Argentina. En Paraguay. En todo el continente. No acabamos de ir a ver a un dirigente piquetero a la cárcel que ya hay otro campesino que está preso. No terminan de soltar a un cantante popular que ya metieron tras las rejas a un conocido profesor universitario. Y en ese vaivén se nos va la vida. Visitando presos, escribiendo todo el tiempo estas cartas de solidaridad, tratando de frenar la represión, la persecución, la demonización. ¿Hasta cuándo?

Y mientras tanto… Ellos siguen haciendo sus sucios negocios. Mugrientos negocios. Con su sonrisa cínica en la boca. Mostrando siempre los dientes ante cada fotografía, como si fueran modelos de la TV que hacen anuncios de pasta dentífrica. Falsedad. Sus sonrisas son de cartón. Cinismo puro y duro. No es una risa aflojada, relajada, de alegría espontánea y serenidad de espíritu. Es una sonrisa artificial para la foto, dura, petrificada, meditada, planificada, manipulada. Se ríen mientras destilan veneno, odian y encarcelan al pueblo. Gente mala. Sí, gente mala. No sólo explotan, degradan, humillan a nuestro pueblo y entregan nuestras riquezas y recursos naturales. Además son gente mala. Su risa es la de una hiena.

Conocido intelectual y profesor universitario colombiano cae prisionero. Su nombre es Francisco Toloza. De él se trata esta vez. No les alcanzó con meter en prisión al profesor Miguel Ángel Beltrán, gran conocedor de la historiografía sobre Simón Bolívar y el pensamiento teórico de José Martí. No quedaron satisfechos con las amenazas de muerte al profesor Renán Vega Cantor, erudito de la sociología y gran investigador colombiano. No. La lista sigue. Ahora es Toloza, el joven y valiente intelectual Francisco Toloza. "Pacho" Toloza, para sus amigos y compañeros.

Todos ellos han venido a Buenos Aires, han pasado por las aulas universitarias de Argentina, han compartido sus saberes, sus lecturas, sus libros, sus teorías, sus debates. El movimiento estudiantil argentino, sus profesores, sus investigadores universitarios y científicos los han (los hemos) conocido. Y con todo el sabor amargo en la boca, con todo el ácido en el estómago nos enteramos ahora que están presos. Que los cazan como moscas. Que los tratan como si fueran delincuentes. Qué asco. No escondamos lo que sentimos. Qué asco. Que clase social dominante, corrupta, degradada, mafiosa y lumpen que no puede permitirse lo que hasta una burguesía lúcida y bien pensante se permitiría: que haya un par de intelectuales que opinen diferente, que escriban sus libros, que den conferencias. No.

La burguesía colombiana, sumisa y obediente hasta la humillación con el imperialismo norteamericano, por momentos más papista que el papa, persigue sin piedad hasta al último pensador que se anime a escribir dos líneas expresando un pensamiento diferente. Y no sólo persecución sistemática a todo pensador, a todo escritor, a toda voz disidente. Fosas comunes. La última que se encontró (hasta donde tenemos noticias) albergaba nada menos que 2.000 (dos mil) cadáveres, sepultados como NN, sin nombre ni apellido, sin tumba individual. Ni siquiera un símbolo religioso singular que le otorgue consuelo a cada familia de cada muerto. ¡Ni eso! No era una fosa común de hace cinco décadas… Era del año… 2007. ¡Demasiado reciente! Nada diferente al Chile de 1973 o a la Argentina de 1976.

¿Hasta cuándo vamos a seguir permitiendo esto? ¿Hasta cuándo vamos a continuar aceptando que a ese país se lo llame en el concierto internacional de las naciones modernas "democrático" y "constitucional"? ¿Por qué el Estado de Colombia sigue formando parte de los organismos multilaterales latinoamericanos sin recibir sanciones diplomáticas o comerciales que de una vez por todas disciplinen a su clase dominante y la obligue —le guste o no— a garantizar aunque sea mínimos derechos democráticos, típicos de cualquier país burgués? Acá no se trata de derechos populares o socialistas. ¡No! En Colombia no se respetan ni los derechos jurídicos burgueses. Ni siquiera eso.

Profesor Francisco Toloza. Muy preparado. Tremendamente leído. Culto. Erudito. Persuasivo. Gran orador. Inundada cada una de sus oraciones de datos empíricos y bibliografía actualizada. La primera impresión que tuvimos de él fue impactante. El profesor Francisco Toloza habla rápido y sin parar. Con un entusiasmo y una energía que no intenta disimular. Detrás de sus grandes lentes de plástico negro, se toma su gorra, que nunca abandona, se la saca, se la pone, se la vuelve a sacar y así durante horas, mueve las manos, hace gestos y mientras tanto proporciona cifras abrumadoras, datos empíricos demoledores de la sociedad oficial colombiana. Conoce al dedillo la historia de su país y la conformación sociológica de su formación económico-social. Pero como ha viajado por varios países representando a su organización social y política, la Marcha Patriótica, al mismo tiempo va describiendo la situación del movimiento popular de muchos países de América Latina. Y la cosa no se queda allí. Comienza a hablar de Europa Occidental. Y da

detalles de la situación de cada país europeo, sus tendencias, sus debates, como está el movimiento obrero, como se encuentra el movimiento estudiantil, qué piensan en cada país y en cada movimiento popular europeo de Nuestra América. Sí, hablar con el profesor Francisco Toloza provoca un impacto.

Lo conocimos personalmente en Buenos Aires. El profesor Toloza estaba por entonces pidiendo y reclamando solidaridad para la federación estudiantil universitaria. Nos contactó a nosotros, junto con Atilio Borón y Jorge Beinstein, todos profesores de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Seguramente debe haber hablado con otros investigadores también. Tiempo después lo volvimos a encontrar en México, en un seminario internacional organizado anualmente por el Partido del Trabajo (PT) de México al que asistían intelectuales de todo el mundo, incluyendo norteamericanos y europeos. En medio de esa multitud escuchamos con sorpresa: "Ey, profe Néstor, ¿Cómo anda? ¿Nos tomamos una cerveza? ¿Conversamos un rato?" (siempre me dio risa que me llamara "profe" cuando en la práctica Toloza sabe mucho más que nosotros de una cantidad enorme de temas. Sospeché para mis adentros que quizás sea una costumbre colombiana esa manera de hablar).

Y con esa cerveza compartida volvió durante horas la andanada de cifras, datos, libros, artículos, textos y debates. Una gran preparación intelectual, del mismo estilo que la que poseen Renán Vega Cantor y Miguel Ángel Beltrán. No es casual que todos ellos hayan sido "marcados" por los poderosos en Colombia y sus aparatos de vigilancia y represión. No es accidental que en Colombia hayan sido perseguidos, amenazados o directamente hecho prisioneros. En otro país los premiarían (por ejemplo Renán Vega recibió el «Premio Libertador al Pensamiento Crítico» en Venezuela; en México, dentro de la UNAM y en el ámbito de sus posgrados en ciencias sociales y estudios latinoamericanos, los principales investigadores no dejaron de hablarme maravillas de Miguel Ángel Beltrán, ya que él dictó clases allí). En Colombia, en cambio, la sociedad oficial los trata como si fueran "criminales", cuando su gravísimo pecado y su principal "delito" ha sido y es actuar como intelectuales comprometidos con su pueblo y su nación. Sencillamente lo que debería hacer con su vida cualquier intelectual que se precie de tal.

¡Qué notable diferencia la actitud intelectual de estos compañeros (Vega Cantor, Beltrán, Toloza) frente a tanto "doctor" que anda circulando por Buenos Aires y no puede articular ni siquiera dos oraciones encerrado dentro de la pecera de su pequeña parcela de "especialista"! Con estos compañeros, en cambio, se puede hablar de todo. Manejan un abanico increíble de problemáticas, autores y debates. Se les nota a simple vista que son intelectuales militantes —lo cual no implica ningún delito jurídico— y por eso mismo nunca aceptaron ser "especialistas" en ese sentido tan mediocre y ramplón que le otorga a ese término el Banco Mundial. Especialistas, rumiadores ventrílocuos de papers insulsos, inodoros, incoloros, insípidos, orgullosos de su docta ignorancia en todo aquello que no sea

su microscópico e intrascendente "tema de beca" o de todo lo que se interponga en su mezquino camino de ascenso en el escalafón académico. Ya decía nuestro querido Deodoro Roca, ideólogo de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, que "el puro universitario es una cosa monstruosa". El profesor Francisco Toloza constituye precisamente la antítesis de ese tipo de intelectual mediocre y sumiso.

Toloza es un intelectual universitario, sí, pero en un sentido mucho más rico y completo, comprometido hasta los huesos con su pueblo, tal como reclamaba Deodoro Roca. Por eso me puso tan contento escuchar ahora un video suyo que se acaba de difundir a raíz de su injusta detención en Colombia donde Toloza reivindica con nombre y apellido a nuestro Deodoro Roca y a la Reforma Universitaria de Córdoba (1918).

¿De qué nos habló Pacho Toloza cada vez que lo cruzamos? En Argentina y en México Pacho Toloza no dejó de denunciar el Estado gansteril y mafioso que dirige su país desde hace décadas. La situación calamitosa de la educación pública. La violación sistemática de los derechos humanos. La miseria de su campesinado y la explotación de su clase trabajadora urbana. La persecución oficial contra cualquier tipo de oposición política. Eso es lo que tanto les molestó a los jueces que lo encarcelaron. Que el profesor Toloza jamás se calló la boca. Si visitó otros países no fue para buscar rédito mezquino o ganancia personal, para "acomodarse" ni para mendigar una migaja de lástima. No. El profesor Francisco Toloza no dejó ni un minuto, sea en Argentina, en México o en Europa de reclamar por los derechos de su pueblo a vivir en libertad, con justicia social y respeto de los derechos humanos. Eso no constituye ningún delito. ¡Al contrario! Por eso nos llena de orgullo haberlo conocido y escuchado.

Más allá de su erudición académica, su militancia incansable y su pasión política, Pacho Toloza es un hombre con un humor desopilante. Ni bien entra en confianza comienza a hacer bromas y chistes. Incluso es un gran imitador. Cuando vivamos en el socialismo y ya no haya que preocuparse por los asesinatos a mansalva, la persecución política de la oposición, la censura o el encarcelamiento de la disidencia, el profesor Toloza bien podría ganarse la vida en un programa de humor.

Ojalá que la solidaridad internacional no deje de crecer. Ojalá que muy pronto podamos volver a conversar con él en libertad, hablando de Simón Bolívar, de la historia de su abnegado pueblo y escuchando sus bromas, sus chistes y su risa sincera.

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

CONFERENCIAS Y ENTREVISTAS



Neue Rheinische Zeitung.

Organ der Demokratie.

№ 1. Köln, Donnerstag, 1. Juni 1848.

Insertionsgebühren.

Die Expedition der „Neuen Rheinischen Zeitung."

Das Erscheinen der Neuen Rheinischen Zeitung war ursprünglich auf den ersten Juli festgesetzt. Die Arrangements mit den Correspondenten etc. waren auf diesen Termin getroffen.

Da jedoch bei dem erneuten frechen Auftreten der Reaktion deutsche Septembergesetze in naher Aussicht stehen, so haben wir jeden freien Tag benutzen wollen, und erscheinen schon mit dem ersten Juni. Unsre Leser werden es uns also nachsehen müssen, wenn wir in den ersten Tagen an Nachrichten und mannigfaltigen Correspondenzen noch nicht das reichhaltige Material liefern, wozu unsere ausgedehnten Verbindungen uns befähigen. In wenig Tagen werden wir auch hierin allen Anforderungen genügen können.

Redaktions-Comité.

Karl Marx, Redakteur en Chef.
Heinrich Bürgers,
Ernst Dronke,
Friedrich Engels,
Georg Weerth,
Ferdinand Wolff,
Wilhelm Wolff — Redakteure.

Amtliche Nachrichten.

Bekanntmachung.

Deutschland.

Tomado de la Revista "La Prensa Obrera" del Centro Editor de América Latina, año 1969, p.2

"Universidad y pensamiento Crítico. Universidad Pública y Derechos Humanos"[1]

Abel Córdoba[2]

pp. 15-24

Buenas tardes, y les agradezco la presencia a los que han llegado un viernes a la tarde que no es fácil. Obviamente a quienes organizaron y se esforzaron.

Retomando, uno de los aspectos fundamentales de la acción política concreta en las universidades es esta supresión del tema de los derechos humanos. Una de las falencias del ámbito universitario es algo que se observa, no sólo en lo que es la política universitaria, sino que creo, viene siendo una de las claves por las cuales, con las cuales, se puede interpretar algunas de las cesiones de espacio. Cesiones de poder y también de indecisiones o decisiones como un instrumento de lo que debería ser, que se dan en ámbitos políticos y también en ámbitos judiciales, porque mi visión, precisamente, es desde mi trabajo judicial.

Hace unos días en una entrevista que le hacían a Marcelo Sain apuntaban fuertemente a ese tema. De que intelectuales sobran pero lo que está en problemas, ahora, es que si esa persona, formada con una capacidad intelectual aceptable para los cargos que suelen ocupar, tiene experiencia política termina cediendo por miedo, por inexperiencia y finalmente se transforma en un contrapeso hacia lo que es una política determinada. Hacia lo que es una decisión judicial determinada, hacia lo que es una práctica política encubierta en cualquiera de los ámbitos.

En el tema específicos que hace el encuentro, la Universidad en el tema Derechos Humanos, necesariamente hace pensar en que estamos rondamos siempre en la relación entre el conocimiento y el poder. El poder como la relación que impregna necesariamente la fuerzas en pugna, avasallando o resistiendo, y el conocimiento como lo que implica el

[1] Esta es una conferencia presentada en la Universidad del Comahue en el marco de las I Jornadas de Universidad y Pensamiento Crítico. Transcripta por Graciela Sepúlveda, estudiante de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

[2] Al momento de esta conferencia, el autor era fiscal de Bahía Blanca, en las causas por delitos de lesa
humanidad. Actualmente es titular de la Procuraduría de violencia institucional del Ministerio Público Fiscal, que desde marzo de 2013 realiza inspecciones en lugares de encierro de todo el país, tanto en ámbitos federales como provinciales

cúmulo y la forma, en lo que fue la teoría de Foucault, en ese sentido, y siendo que estamos desde una Universidad y, analizando esa cuestión del poder y el conocimiento, la universidad fue una institución políticamente critica en toda sus etapas desde la etapa Eclesiástica. Podría decirse hasta la etapa de la Reforma y luego, y ya entrando en la historia reciente desde Onganía, e incluso en esto de la interpretación a la que he llegado, no solo sino que compartiendo con muchos otros que han estudiado este tema, que el Golpe de Estado en lugares como Bahía Blanca comúnmente comienza antes en la Universidad. El Golpe de Estado se da un año antes en cada uno de estos lados y el golpe de estado empieza en la universidad a partir de esta concepción que está resumida en una frase de Acdel Vilas que decía que la subversión es ideológica antes que política o es ideológica que antes de cualquiera de los otros aspectos. Entonces lo que consideraban la ofensiva inicial era que había que atacar precisamente la Universidad del Sur y la Universidad del Comahue y eso fue llevado a cabo en lo que es simbólicamente, pero también en quien quedó en lo que quedó simbolizando esa ofensiva concreta. Recuerden ustedes todavía mencionado en los discursos de Bahía Blanca por ejemplo cuando salieron con las ametralladoras bajando las escalinatas del rectorado.

Entonces estamos ante una institución y la actividad obviamente que fue considerada central para la ofensiva que luego llevo a cabo en toda su amplitud la dictadura. Es esa transformación del enemigo-subversivo en el delincuente-subversivo que se van dando en la universidad en el '75 y en el '76 y perduran aún hoy en las prácticas de justificación de los atropellos de los Derechos Humanos.

Un caso claro de cómo se puede interpretar lo que fue la dictadura, la justificación discursiva de la dictadura y cómo eso hoy sigue siendo así, en un caso en el que por allí todos conocemos. Es sucintamente la evolución que uno ve en este concepto de subversión: va del subversivo que es un concepto de las ciencias políticas de los sesenta, luego se pasa al enemigo-subversivo que es en esta etapa desde donde hablaba Acdel Vilas, es decir, el subversivo en tanto enemigo, había que eliminarlo, y esa eliminación era por una motivación política ideológica clara. Luego se pasa discursivamente a hablar de un delincuente-subversivo entonces se habla de un delincuente-subversivo como aquel que simplemente comete una infracción a la ley, es alguien que se opone al orden jurídico, al orden penal, pero que no tiene motivaciones políticas, o las tiene pero no importa. En esta construcción discursiva; ya es un delincuente y hay que ver si se lo mata o qué solución se le da. Pero ya pasa a ser un delincuente y no una persona con ideas, con proyectos políticos, como un portador de una tradición política contestaría. Eso sucede en la actualidad: se siguen despolitizando cada una de las interpretaciones de los hechos actuales. Por ejemplo fue muy claro en el caso de Salta donde hubo un video de una tortura -seguramente muchos de ustedes vieron- donde tres policías torturaban a tres chicos en el patio de la comisaría. La primera respuesta a eso que dio un funcionario del

gobierno provincial de Salta fue: "que son delincuentes, los policías que hicieron eso son delincuentes…". Por lo cual esa interpretación vuelve a ratificar que no hay ideología atrás de la tortura, no hay prácticas institucionales atrás de esa tortura y, simplemente, reduce todo el problema a tres conductas en un momento particular que no tiene una explicación de contexto ni previa ni posterior. Tampoco problematiza por qué eso ocurre en una comisaría, en una escuela, en fin, lo saca de contexto y simplemente queda como que alguien comete una infracción a la ley. Y si de cuestiones universitarias hay en común a partir de esta época, que decía que el golpe de estado empieza un año antes, esto está muy claro en la Universidad del Comahue y del Sur cuando la lista de cesanteados en el '75 luego serán las víctimas de la dictadura, docentes y no docentes, y bueno, obviamente, sabemos que las persiguieron en su momento. Si uno analiza la lista de cesanteados del año '75 empezará a encontrar los casos denunciados por los familiares porque esas personas, luego de haber sido dejadas sin trabajo, luego de haber sido perseguidas, fueron buscadas en el año 76. Secuestradas, algunas de ellos desaparecidas, y en todos los casos torturadas. Tenemos una continuidad ahí que tiene la universidad y el poder militar como eje, y que se profundiza a partir de la dictadura militar.

Creo que en este análisis de lo que son Derechos Humanos, Universidad, y Políticas Universitarias voy a seguir a Eduardo Rinesi un politólogo actual -que es el rector de la Universidad de General Sarmiento-. Él distingue entre derechos e intereses, y creo que esta distinción es muy pedagógica, pues nos va a permitir pensar en estas cuestiones. Él clasifica que al interés es posible entenderlo si lo pensamos como algo sectorial. Es el interés del trabajador, el interés del empresario, el interés del estudiante, el interés del profesor; y como alguien que tiene implicación a partir de la relación de estas personas con determinado entorno o actividad. Entonces hablamos del interés de los alumnos en determinada enseñanza y del interés del profesor en determinada investigación… o del interés del trabajador en ganar más salario o del interés del empleador en pagar menos. Este interés es siempre particular, no es universal. No se puede universalizar porque justamente es parte de un sector y tiene como característica que siempre supone a la persona antes. No hay intereses si no hay una persona antes. Él lo distingue de los derechos. Los derechos serían aquellos que no son sectoriales, sino que son universales por definición. Un derecho: el derecho básico a la vida; los derechos de la primera generación que se conocen a la integridad física, a la libertad o los derechos sociales: al trabajo, son siempre derechos universales donde son derechos en tanto haya derechos en todas las personas a ejercerlos, primero tenerlos y luego ejercerlos. Y distingue también a los derechos de los intereses en que puede haber derechos si hay un sujeto, así como no hay interés sin persona antes. Hay derechos que a veces no tienen sujetos, entonces podemos decir que hay derecho a la educación pero que no todos llegan a ejercerlos, entonces hay un derecho a ser educado, a no ser torturado. Un derecho a ser privado de la libertad pero que no les llega habitualmente a todos. Hay una brecha en lo que marca el interés, que siempre hay

alguien que lo sostenga, y lo que marca el derecho, que a veces no tiene su destinatario ejerciéndolo. Y acá creo, y voy a referirme, necesariamente, a lo que sucede porque sé que es de interés por lo que ha sucedido en los últimos días acá en Neuquén. Por ahí uno ve que sucede en algún ámbito específico judicial, se decide, se sentencia de determinado modo o se adoptan determinadas prácticas. Yo creo que, o se tienen determinadas visiones acerca de lo que es un derecho humano y lo que es un interés, o lo que es una atribución, o un derecho, de una decisión de una determinada cuestión. Y yo creo que acá, y los organismos de derechos humanos y quienes han estado bregando por el reconocimiento de sus derechos, derechos elementales -a la vida, a la integridad- en cierta forma, en algunos ámbitos pareciera que se los sigue considerando como dueños de un interés y no como sujetos de derechos.

Entonces esto que nació en los organismos de derechos humanos desde el inicio, desde sus políticas, le han venido dando contenidos a este concepto. Y hoy, cuando hablamos de organismos de derechos humanos, ya sabemos todos de qué hablamos porque hay una conformación institucional. Esto nace, obviamente, como un interés particular de familiares de sobrevivientes, de quien se comprometió a pesar de no ser familiar ni sobreviviente pero desde un sector particular y del gran avance de la política de derechos humanos al cabo de todos estos años, es que eso dejó de ser un interés y pasó a ser un derecho. Nadie sectoriza hoy el derecho a la vida o a la integridad física que lesiona la tortura. Creo que allí hay desde esta distinción de derechos o intereses, que es una decisión de las ciencias políticas, permite encuadrar algunas de las situaciones que se siguen dando en diferentes lugares.

También creo que desde el ámbito judicial podemos ver que no sólo esta situación debe ser estrictamente del ámbito judicial sino que lo que es la intervención del ámbito universitario. Desde el poder judicial quienes no estamos conforme con cómo se resuelven

-se vienen tramitando las causas en términos generales en diferentes jurisdicciones difíciles

como lo fue Bahía Blanca, como lo fue Mendoza, Jujuy también, como Neuquén también que ha tenido sus capítulos conflictivos y problemáticos- desde allí quienes no estamos conformes con algunos de esos puntos siempre llevamos al ámbito universitario la necesidad de la crítica de lo que se hace en el poder judicial. Desde todos los términos que se hacen los relatos históricos que trazaron, que trazan encuadres en los que vamos trabajando, son absolutamente mejorables. Necesitan ser mejorados porque están hechos por funcionarios que en el mejor de los casos con buenas intenciones con la mejor formación que se puedan dar pero en muchos casos no, en muchos casos producto de un arsenal burocrático, producto de un enfoque copiado de otro lado que ni siquiera se entiende del todo.

Es ahí desde donde es necesario, desde otras disciplinas y desde otras instituciones, ir abordado lo que se hace en este punto. Creo que ahí se hace posible el aporte de un pensamiento crítico hacia una cuestión práctica concreta. Creo que el pensamiento crítico sobre lo que es un enfoque judicial, sobre lo que es un encuadre de un relato histórico concreto que va mucho más allá de eso, lo que es un proceso de memoria. Por ejemplo hoy si al sistema judicial no lo podemos definir como al sistema que le asigna la razón judicial a una parte en pugna; en un proceso clásico están en pugna la acusación del fiscal, la acusación de la querella y una defensa que resiste; el proceso judicial le asigna la razón a una de las partes en determinadas proporciones o no. Ese proceso está basado en la prueba siempre, y la prueba fundamental. Al menos en la causa elemental, que es donde trabajo yo, que es la de lesa humanidad, está dada muchas veces por los testigos. La dificultad que tenemos los abogados para interpretar los procesos de memoria allí se mezclan sensibilidades personales enfoques personales. Ideologías se mezclan también y todo lo que uno percibe de otra persona que te habla desde determinado lugar.

Ahora, ese proceso de memoria que implica un testimonio del '75 no puede estar sujeto a lo que cada persona pueda percibir o sensibilizarse. Incluso hay veces que uno lo nota en algunos de los abogados funcionarios. El tema es que hay gente a la que no se la quiere seguir escuchando porque cayó mal, porque molestó algo que dijo, y pese a que está narrando los hechos más traumáticos de su vida, hay una hostilidad de algunos funcionarios hacia ese testigo, por ejemplo. Allí es necesario entonces comprender y en eso somos nosotros. Hay una necesidad de nutrirla desde otros lados y la universidad tiene que aportar desde ese conocimiento científico, que insisto, va a influir en lo concreto en cuanto a lo que son los procesos de memoria.

En un proceso de memoria, si uno pregunta, el 90 por ciento de los funcionarios que trabajamos en esto va a decir que el proceso de memoria es ir a revisar algo que le pasó y contarnos de vuelta. Las neurociencias hoy hablan de un proceso creativo de memoria, y por eso, es que se puede ir evolucionando un testimonio, por ejemplo. La comprensión de cada uno de estos aspectos, obviamente, que excede el trabajo del poder judicial y en la medida que las universidades desarrollen esos estudios específicos, por ejemplo con los testigos de las causas de lesa humanidad, con lo que son los testimonios que se van produciendo ya en 60 condenas que hubo entiendo, que ya va ser un trabajo más posible de avanzar, más firmes que los que se vienen dando. Lo propio ocurre en el caso más claro por allí con la genética donde a partir de los resultados genéticos se cierra una discusión hoy. Eso se puede dar en muchísimos otros aspectos, como un testimonio por ejemplo, que si bien es algo mucho más, es otra materia a estudiar. Pero tampoco puede estar sujeto a una interpretación tan liviana, tan variable, como las que se ven hoy en las diferentes ámbitos judiciales donde lo que está en juego es esta relación de poder y saber, que yo entiendo tienen en común un ámbito universitario y un ámbito judicial. Quizás puedo

continuar desde todos los ámbitos, lo que está en juego ahí es el discurso de la víctima, que es su saber, es lo que la víctima hoy dice que le pasó, es lo que sabe. Luego habrá que reinterpretarlo valorarlo y la influencia de ese discurso, de ese saber en una decisión judicial.

Esa incorporación de la palabra de la víctima como un determinante para asignar la verdad es el gran avance del proceso judicial argentino respecto de las violaciones a los derechos humanos en la dictadura. Cuando la verdad judicial está construida con la verdad de la víctima, con lo que le ocurrió con ese relato, es que se da un avance institucional que retrocede cada vez que eso no es reconocido. Eso tiene diferentes efectos: en principio consolida una impunidad, pero se retrocede en ese gran avance. Permitiría otros avances porque estamos hablando desde víctimas de la dictadura, pero cuando uno dice que la verdad judicial tiene que estar hecha con la verdad de la víctima de las violaciones a los derechos humanos, no podemos pasar por alto que las violaciones de los derechos humanos no terminaron el 10 de diciembre del '83. Conforman una larga tradición previa a la dictadura y llegan hasta el presente en esa visión más dinámica de lo que es conocer un hecho en particular o un determinado fenómeno. Una práctica sistemática, o directamente, una violación a los derechos humanos la encontraremos a través de un enfoque interdisciplinario y más amplio el cuestionamiento a momentos históricos por ejemplo. Esto es un caso muy largo para ejemplificarlo pero es el caso de apropiación de menores: si uno habla diez minutos de lo que fue la apropiación de menores, de los detalles de cada uno de los casos, y yo sostengo en esto que el horror está comprimido en la historia mínima, ahí se comprime el horror y ahí lo podemos entender. Si uno no relatara cómo es el momento de la gente que lo que ha pasado, en que el apropiador se acerca a la madre y se va alejando con el chico apropiado. Si uno empieza a imaginar esas escenas como van ocurriendo y además está socialmente instalado no hay persona que no diga que eso es horroroso, que no es de los aspectos más tenebrosos que una persona pudo haber cometido.

Ahora hay necesariamente que considerar esto de un modo más amplio. Hay que decir que estas apropiaciones están montadas sobre una práctica social que venía legitimando esto. Es decir, había apropiaciones constantes. Hubo apropiaciones en las campañas de Roca, hubo apropiaciones por parte de grandes personalidades de lo que se llama "la intelectualidad". Sarmiento tenía una hija apropiada. La sociedad legitimaba siempre la figura del "criado", es decir, la práctica tenebrosa empieza a ser, en una consideración histórica, una práctica que estaba en la sociedad argentina aceptada en algunos sectores y otros que lo padecían. Eso siguió y por una cuestión de edad comienzan a aparecer los casos de gente mal asentada, adopciones productos de una compra. A veces en provincias del norte, a veces en otras más cercanas donde lo que está en juego es lo mismo: la identidad. Es una práctica social de pasar una persona de una familia a la

otra. Suprimirle a partir de ese momento la identidad, la historia. Entonces esta consideración dinámica de lo que es un derecho, el derecho a la identidad, a la identidad biológica, entiendo es un enfoque interdisciplinario que excede a una causa común, genera relecturas del pasado y genera críticas del presente.

Críticas no sólo a quien comete ese hecho sino críticas sociales de algo que no aceptamos. En definitiva todos conocemos estos hechos. Hoy los casos que están apareciendo son los casos de los años '80 porque se da un fenómeno en el cual cuando el apropiado tiene un hijo en muchos casos eso le vuelve a hacer plantear algunas cuestiones y esto genera que los casos que estamos viendo, que dudan de su identidad y comprueban sus adopciones irregulares, son de ese tiempo. Lo propio ocurre con otros fenómenos que a partir de haber tenido juicios de lesa humanidad podemos interpretar distinto: como por ejemplo el caso de Malvinas que sigue siendo uno de los temas pendientes y que debe ser analizado también en el marco de la dictadura militar y con las mismas prácticas. Y en el cual no hay los mismos efectos jurídicos. Es decir alguien pudo haber sido torturado por el mismo Coronel, el mismo Capitán, y de hecho a la larga no nos ponemos de acuerdo si paso eso en el centro clandestino o estando movilizado en Comodoro Rivadavia, eso tiene un efecto o ninguno. Esto creo que son avances de lo que han sido los juzgamientos pero que no deben agotarse simplemente en el hecho judicial sino que tiene que llevar a ir cuestionando estas prácticas algunas muy cercas de las que estamos juzgando y otras absolutamente recientes como es el caso de la tortura por ejemplo.

Hoy, sí, y acá en Neuquén, tienen casos donde hay una persona que está desaparecida. No hace falta explicar qué pasó. Cuando una persona desaparece y no aparece el cuerpo, no hace falta explicar qué pasa en la familia, no hace falta explicar qué sucede en todo su entorno y cuál es el dispositivo violento que hay operando sobre la persona que ve suprimida a alguien del grupo al que pertenece. Y esto es algo que ocurre y que debe habilitar obviamente políticas concretas de derechos humanos sobre los efectos que ya conocemos. Lo mismo ocurre con los encierros en las cárceles y las torturas que también se siguen produciendo. Y en este sentido creo que hay hoy, yo interpreto, un contexto de lo que consideramos lo que son los derechos humanos: grupos de derechos humanos que han surgido resistiendo al Estado. El surgimiento al menos de los organismos recientes se dieron en la década del '30, pero me refiero al fenómeno reciente los organismos de derechos humanos, que nace luchando contra el Estado, y hoy en otro contexto lo que se advierte, por una evolución democrática que lleva varias décadas, es la posibilidad de estas ampliaciones, más allá de lo que sea aún la resistencia al Estado, en tanto el Estado sigue siendo el principal ejecutor de las violaciones de los derechos humanos, en sus organismos policiales, penitenciarios… etc…

Es decir hay una etapa que habría que superar. Las políticas de derechos humanos ya no están planteadas como reacción frente al Estado. Esto todavía no ocurre y los organismos,

y las acciones de funcionarios que están trabajando en derechos humanos, siguen siendo conflictivas aún dentro del Estado, y en este sentido, creo que lo que queda muy claro en el presente, estos avances que se van dando en algunas materias que no son lineales, no son sincrónicos absolutamente en todas sus partes y el poder judicial es uno de los más relegados y más resistentes a incorporar estos avances jurídicos institucionales, interpretativos, y estos avances sociales. En tanto quizás no esté entre las instituciones penitenciarias ni en el poder judicial los más relegados en esto, pero el poder judicial tiene los dispositivos efectivos para aplicar ese poder. El poder penitenciario es un poder punitivo directo, es decir, sanciona directamente. No necesita ninguna instancia de legitimación porque es fuerza pura, es poder punitivo directo.

Ahora, el poder judicial cuenta con los dispositivos sutiles técnicos mucho más sofisticados por los cuales desvían su actuación a sectores vulnerables y termina imputando, condenando, a quien roba un kilo de carne, como ha pasado, o terminan en la impunidad de un torturador. En ese caso los dispositivos son obviamente mucho más sofisticados. No son como los que tiene el poder penitenciario, el poder policial efectivo. El retroceso que implica la resistencia del poder judicial hacia el avance, y plasmar en decisiones concretas estos avances, yo creo, tiene un efecto en primer término regresivo sobre esta situación institucional, tiene un efecto nefasto sobre las víctimas obviamente, que viven en el presente la impunidad.

La impunidad muchos la recordamos desde el día que pasó el hecho. Está impune hace 30 años. La víctima en tanto su caso, tortura o secuestro, no sea juzgado, la impunidad la vive todos los días. No hubo una reversión de la situación del poder que lo sometió en la dictadura y que todavía lo tiene en esa situación, lo único que da vuelta esa relación la consolida la muerte del culpable. O se puede dar vuelta, que es lo que se intenta, se puede dar vuelta por un fallo judicial que condene y aplique la sanción penal a quien revirtió y se puso en un lugar de supremacía absoluta respecto a otra persona… en tanto eso no ocurra la vida continúa y la víctima revive absolutamente todos los días.

El otro factor de este retroceso institucional es la señal que se da a los poderes actuantes cuando uno va a legitimar un pedido de pena, por ejemplo. Aunque no lo crean es sumamente difícil justificar por qué aplicar una pena. Uno diría "bueno porque hizo tal cosa". Ahora si entra un poco más en por qué hay que justificar, uno ve que quizás estas personas, por ejemplo los responsables de los hechos de la dictadura, no vuelven a repetir esos hechos, no vuelven a repetir porque lleva todo un contexto y un plan sistemático y un plan determinado. Tampoco hay una posibilidad de resocialización. No hay posibilidades de tener esperanzas de que vayan a reaccionar y vayan a incorporarse a la sociedad de un modo civilizado. Lo que se interpreta, al menos la única interpretación que he encontrado y lo he hablado con muchos otros fiscales con los que nos encontramos en los mismos dilemas, es que alguien encontró esa justificación que es lo menos que el Estado

democrático puede hacer con una persona que ha sido lesionada hasta el presente por los órganos del Estado, y a la vez porque debe quedar claro institucionalmente que no hay impunidad para quien cometió estos hechos.

Ahora cuando hay impunidad para quien comete estos hechos lo que hay es una señal nefasta para las instituciones que siguen cometiendo los mismos tipos de delitos por casos penitenciarios, por casos policiales. Si bien que haya una condena, obviamente como ha habido en Bahía Blanca hacia la Policía Federal, no va a cambiar la modalidad actual de la Policía Federal pero sí va a ser una señal muy clara que complementará políticas concretas cuales van a posibilitar unos avances, si no, siempre estamos en el mismo estadio. Y en esto es claro, insisto, que el poder judicial va a ser uno de los más difíciles de cambiar.

Comparto lo que solía decir Jorge Awad, que es el jefe de los fiscales de derechos humanos, que hay jueces que militan la impunidad en diferentes sectores del país y que eso es lo que impide que los juzgamientos lleguen tarde, que no lleguen en muchos casos, o que sean absolutamente incompletos y en eso se demuestra que el poder es múltiple. Creo que es posible distinguir, retomar, esa distinción entre derechos e intereses. Cuando está en juego un conflicto como el caso de la violación a los derechos humanos, si quien es llamado a decidir ese conflicto desde un órgano judicial también puede ser quien tiene a cargo la política de derechos humanos provincial, nacional, municipal, pero me voy a referir específicamente al judicial; quien tiene que tiene que resolver esa cuestión lo hace como si fuera un conflicto de intereses entre alguien interesado en acusar y alguien interesado en resistir eso: al conflicto lo gestiona. Le da un poco al que pide porque tiene algo de razón y le da un poco al que resiste porque no le puede cargar con todo: porque está gestionando intereses, está transaccionando, es un enfoque, si se quiere liberal, en el sentido de la palabra: lo gestiona.

Esto fue obviamente una de las cosas que en Bahía Blanca no ocurrieron en el primer juicio oral que hubo donde el esfuerzo obviamente fue, y el entendimiento de los jueces no fue en ese sentido, donde no hubo intereses sino que la decisión judicial que se tomó en tanto se lo consideró una cuestión de derechos humanos. Donde había un derecho universal que asistía a las víctimas asistía en este caso la acusación donde no había posibilidad de gestionarlo, no había posibilidad de decir "son 17 acusados, no podemos condenar a todos porque estamos transaccionando, estamos gestionando el tema y va a tener que haber 4 absueltos". Si se desagrega cada uno de los casos, y hubo prueba para cada uno de esos casos, no había posibilidad de gestión. Había que resolver una cuestión y se resolvió con una condena abarcativa. En este caso creo que ese es el modo democrático de ejercer la justicia: aplicar lo que se llama una política determinante de derechos humanos desde un estado democrático, desde el poder judicial, y no gestionar, como si se

pudiera atribuir un poco, sacar un poco, y eso conformara a la justicia. Cualquier cuestión en ese sentido es injusta y no encuentra razón en un esquema democrático.

También en esa misma idea si los conflictos de derechos humanos se gestionan y no se resuelven de un modo democrático justo, así sea, así implique que una de las partes no se lleve nada, porque no se está para repartir justamente, insisto; lo que nos queda es en que hay delitos que son gravísimos semánticamente, porque ya nadie discute que los delitos de lesa humanidad o una violación de los derechos humanos son graves, todas las resoluciones empiezan diciendo eso. Si algún día hay una resolución que absuelva a 30 personas va a empezar diciendo eso.

Los derechos humanos son fundamentales. Hoy hay crímenes que son de lesa humanidad en tanto eso no se traduzca en una decisión concreta, y es entonces, en esa brecha, en la que son los derechos universales. Los derechos humanos son los derechos establecidos que tenemos a la vida, a la integridad y a recibir las decisiones justas de un órgano democrático. Deben ser aportados por políticas criminales. En el caso del poder judicial desde quienes tenemos por función aportar esos derechos, la justicia por ejemplo. Es absolutamente universal llevar a la mayor cantidad de casos las políticas concretas del ámbito político, en sí del ámbito estatal. Me refiero tienen la misma función y es esa política lo único que va a poder acortar la brecha entre un derecho y un interés, y en ese sentido, esos avances, y voy terminando ya esos avances universales, no sirven si no hay una transformación concreta.

Hoy leía la columna de Horacio González sobre lo que fueron las movilizaciones de ayer. Él hablaba de un juego liberal de las abstracciones. Eso es lo que pasa cuando hay una declamación de un delito grave y no hay efecto jurídico alguno, donde hay impunidad luego de que se consideran que son los casos más graves. Son abstracciones porque no tienen anclaje, decía Horacio González, él hablaba de reclamo de justicia o reclamo de seguridad en la movilización de ayer. Él decía: "Bueno me parece muy bien pero son reclamos abstractos. Vengan a lo concreto, vengan a lo democrático y veamos cómo lo resolvemos". Creo que a veces en el poder judicial pasa eso: no hay un cuestionamiento de la dimensión o de la gravedad, lo que hay se lo abstrae entonces, no tiene anclaje, no reconocemos en dónde está fundado eso, en dónde está apoyado; y lo que está fallando es la impunidad que van a tener que seguir sufriendo las víctimas.

Es por eso que todavía es necesario revisar estos enfoques que llevemos a la práctica y seguir bregando porque esos derechos universales se concreten. Gran parte de la dificultad en concretarlos es esa compresión. Sigue siendo transformadora y sigue poniendo en cuestión a nuestra sociedad, y a quien no reconoce que hay derechos y no intereses cuando hablamos de violaciones a los derechos humanos. Nada más.

(Aplausos)

INVESTIGACIONES EN CURSO

Sexo/género, feminismos y clase: reflexiones y prácticas "Tres feministas materialistas" en las Jornadas de Pensamiento Crítico en la Universidad Nacional del Sur[3]

Mónica Fernández Avello[4] y Graciela Hernández[5]

pp. 26-33

Resumen: Lectura de la obra "Tres feministas materialistas" de reciente edición en Chile, relecturas en torno a los textos de filósofas feministas desde una perspectiva materialista, quienes pensaron las relaciones sexo/género – raza y clase y que nuestras autoras recuperan para pensar la violencia política respecto de las mujeres en el contexto del Terrorismo de Estado de los años '70 en Argentina. Un trabajo que nos invita a seguir reflexionando, estudiando y problematizando el sentido de la teoría que se genera y dónde se genera, justamente porque quienes escriben lo hacen también desde ámbitos no estrictamente académicos sino también militantes. Las autoras nos convocan a volver una vez más en torno al debate clásico entre idealismo y materialismo y puntualmente en torno a la categoría marxista de "apropiación" para pensar, para comprender y explicar los procesos históricos y en particular los atravesamientos entre sexo-género, raza, clase en la historia reciente de modo de construir teoría que permita fortalecer procesos de memoria, verdad y justicia.

Palabras clave: Apropiación, sexo/género, sexaje.

[3] Esta es una presentación el marco de las II Jornadas de Universidad y Pensamiento Crítico realizadas en la Universidad Nacional del Sur entre los 25 y 26 de abril de 2013.

[4] Abogada especialista en Derecho de Familia. Querellante por la Sec. DDHH de la Nación en los juicios de Lesa
Humaniudad de Bahía Blanca.-

[5] Dra en Historia, docente universitaria e Investigadora Adjunta del CONICET, integrante de la colectiva feminista Autoconvocatoria Mujeres

La organización de las Jornadas de Pensamiento Crítico que se realizaron en la Universidad Nacional del Sur nos solicitó que presentáramos el libro de dos tomos titulado: Tres feministas materialistas, publicado por Ediciones Escaparate en Chile

(2012). Nuestra primera reflexión fue que la distancia con las autoras y con las compiladoras de las textos podría ser un obstáculo para la tarea propuesta, por este motivo decidimos darle a la presentación un tono personal, que nos alejara un poco de la explicación del sentido de la obra, del lugar de "traductoras" dando cuenta más bien de los vínculos que podíamos establecer entre las teorías e investigaciones expuestas y nuestros propios trabajos en Bahía Blanca, una ciudad del interior de la Argentina. La presentación del libro no fue una reseña de la obra, sino un espacio para pensar teorías y prácticas desde un anclaje político que intentó tensionar las relaciones entre producción científica e intervenciones político/sociales.

Las tres feministas materialistas a las que se refiere el título son las francesas: Colette Guillaumin, Nicole-Claude Mathieu y la italiana Paola Tabet. La obra fue realizada con la co-dirección de Marie- Claire Caloz-Tschopp de Suiza y Teresa Veloso Bermejo de Chile. El Volumen I se subtitula: Exilio, Apropiación, Violencia. El Volumen II se subtitula: Racismo/Sexismo/Naturalización, Consentimiento. Ambos tomos compilan trabajos de las citadas pensadoras feministas y otros trabajos realizados por investigadoras chilenas o sobre temáticas que dan cuenta de problemáticas de Chile, especialmente sobre los movimientos estudiantiles y de la "Colectiva Mujeres por la Memoria de Chile. Presas ayer…historia hoy".

El prólogo, escrito por las co-directoras señala que la obra propone hacer conocer lo que ellas consideran una "revolución invisible en marcha", motorizada por las mujeres. Opinan que a pesar de la especificidad de los trabajos que compilan y de los que han escrito para esta oportunidad esperan tener una amplia repercusión, tanto para el público europeo como de América Latina y que además este no sea sólo universitario, es decir, pretenden ir más allá de la universidad. Revisaron los trabajos para presentarlos desde una práctica militante, desde una perspectiva intergeneracional que revalorice trabajos teóricos de los 70-80, que le den importancia a la memoria, y a las "nuevas luchas" como son los actuales movimientos estudiantiles de Chile.

Los libros apuntan a un trabajo de historia, memoria, conocimiento y de conciencia social, así como a la superación de la fragmentación de las luchas y los saberes e incorporan teorías innovadoras para pensar proyectos de emancipación a la medida de los desafíos que afrontamos. Los dos libros establecen un diálogo entre dos épocas en conflicto: descolonización, Mayo Francés y la historia latinoamericana, más específicamente en Chile, donde identifican una "crisis" en términos gramscianos: el

pasado no llega a morir y el futuro no aflora. El análisis también incluye algunas reflexiones sobre el inicio de la crisis europea, en especial de Grecia.

En su conjunto, la obra de estas feministas materialistas, dos francesas y una italiana, son de suma importancia para pensar en las imbricaciones entre las relaciones sociales de sexo, la "raza" y clase -que permite ver los mecanismos de apropiación- desde una mirada crítica a la ideología de la diferencia que permite analizar los mandatos heterosexuales y hasta prescindir del concepto de género.

1- Las propuestas de una nueva epistemología

Las directoras de la obra opinan que eligieron a tres feministas materialistas que entre cosas plantearon una nueva epistemología que permita conocer para transformar. Las tres cuestionan la epistemología tradicional que considera posible la neutralidad científica, mientras que sostienen que la causalidad mecánica del pensamiento científico disimula el poder, sin tener en cuenta las diferencias entre conocimiento y ciencia, como si la ciencia no formara parte de las estructuras poder/saber. Desde estas perspectivas críticas plantean la necesidad de una nueva epistemología: debe integrar las resistencias para imaginar, pensar y nombrar[6] y apuntar a superar la fragmentación de las luchas y los saberes.

En esta presentación nos pareció fundamental rescatar la propuesta de las compiladoras que enfatizan en la importancia de incorporar teorías innovadoras para pensar proyectos de emancipación a la medida de los desafíos que afrontan en Chile. Pensamos que nuestros desafíos no son exactamente los mismos de las compañeras chilenas - que están luchando por la gratuidad de la educación y no tienen juicios a los genocidas en marcha – sin embargo, también estamos embarcadas en luchas en las cuales género/sexo y clase se conjugan de complejas maneras y hacen invisible las desigualdades de sexo/género.

[6] Las posturas epistemológicas de las autoras, si bien cuestionan a la epistemología tradicional, no se pueden incluir dentro de las perspectivas poscoloniales o decoloniales, que establece relaciones entre ciencia y colonialismo, postulando estrategias de conocimiento con una fuerte tendencia a la deconstrucción.

2- Un acercamiento a las ideas de la renovación del enfoque de apropiación de Colette Guilleaumin

a)-Importancia del concepto de "sexaje"

De la diversidad conceptual utilizada con densidad teórica y explicativa por las autoras nos interesó ahondar en el concepto de "sexaje", al que consideramos un aporte para aprehender los procesos sociales que abordamos, tanto en el campo jurídico legal como en la docencia universitaria y la investigación social con prácticas etnográficas que incluye voces diversas.

La teoría del sexaje fue elaborada espacialmente por la autora en diálogo con otras feministas materialistas y da cuenta de la apropiación constitutiva de las mujeres y surgieron de la corriente materialista radical que aportó herramientas para analizarlas en relación con la clase. Esta autora sostiene que: la revolución de las relaciones sociales de sexo es la más importante que se ha producido desde el paso de la teología a la ciencia. Es una revolución copernicana, esta revolución está inspirada en "la ira de las oprimidas" y transforma la visión del saber, del poder y de la emancipación

Esta óptica que analiza las maneras en las que el género atraviesa los modos de producción da cuenta de otra articulación entre el modo de producción esclavista y el capitalismo; la esclavitud existió antes que el capitalismo y luego se articuló con él. La esclavitud implica una apropiación directa que reduce a los actores al estado de unidades materiales apropiadas que dispone de ellas sin salario y sin medida de tiempo. El capitalismo implica que la fuerza de trabajo es medida y cambiada por un salario. Sin embargo, las relaciones entre varones y mujeres en el seno del modo de producción doméstico conjugan sin contradicciones aparentes ambos modos, sistemas, vemos el funcionamiento de estos mecanismos en el trabajo gratuito que realizan las mujeres que hacen en su familia pero también en hospitales, residencias de ancianos, en los lugares de trabajo, sus jefes, sus alumnos. Este análisis supera al análisis feminista que funda la opresión de las mujeres en la familia conyugal, con esta mirada también podemos ver las múltiples opresiones que sufren las mujeres en la familia y en otras instituciones.

El sexaje se ve claramente en: el mercado de trabajo, el confinamiento en el espacio, la demostración de fuerza, la obligación sexual y el arsenal jurídico que sostiene estas prácticas. Sostienen que en el siglo XXI se siguen manteniendo relaciones de tipo esclavistas cuando se trata de las mujeres, ya sean esposas, viudas, abuelas, monjas, solteras se la obliga -sin salario y sin restricciones horarias- al cuidado corporal y afectivo de otros seres humanos.

El sexaje se hace visible a través de la violencia que se ejerce para domesticar a las mujeres, en la apropiación de sus cuerpos, en la violación y abuso sexual, tanto en el

ámbito familiar, como en su uso como arma de guerra y como demostración de poder y "propiedad" de los varones. En el caso de los juicios a los militares genocidas realizados en Bahía Blanca pudimos vivenciar como la violencia hacia las mujeres tuvo características específicas, en las cuales las violaciones fueron una constante que casi no se nombra. Las mujeres activistas y militantes fueron vistas por sus represores como una amenaza al dominio masculino que ellos detentaban.

b)- Apropiación y racismo

Según la autora la esclavitud de la Edad Moderna es un producto de la expansión colonial y de las relaciones de apropiación que generó. La apropiación de las personas es el fundamento del racismo que creó a la raza, ya que es el racismo el que creó a la raza y no a la inversa. La idea de raza se arraiga en la relación de apropiación que la produce, la marca del racismo es posterior a la relación esclavista. La racialización de las relaciones sociales es la consecuencia del racismo, el concepto de raza, concebido como un conglomerado de características heredadas, proviene del pensamiento europeo de los siglos XVIII y XIX, no es anterior y no puede pensarse sino en relación a la política expansionista europea. Desde el siglo XV los europeos conquistaron y sometieron a los pueblos enteros en todos los continentes, los clasificaron y racializaron.

3- Un acercamiento a las ideas de alienación, sumisión, consentimiento y poder de Nicole Claude Mathieu.

Nicole Claude Mathieu es una feminista profunda y pionera en muchas cuestiones, considerada una figura representativa del feminismo de la segunda ola[7]. Sostiene que no hay un "sujeto" único ni esencializado del feminismo, sino un conjunto de posiciones socio-políticas. La autora utiliza el concepto de "relaciones sociales de sexo" cuestiona la utilización del concepto de género y propone e-pensar las articulaciones de sexo-género –sexualidad.

Entre sus observaciones a la utilización y a las confusiones que entiende encierra el uso del concepto género señala que considera que el género construye al sexo y que el heterosexualismo no sólo es un comportamiento sexual, sino una forma de definir a las

[7] La "Segunda Ola Feminista"hace referencia un período de actividad feminista que comienza a principios de los años 1960 y dura hasta finales de los años 1970. La primera ola del feminismo se proponía la igualdad de las mujeres con los varones, en especial el sufragio y la igualdad de oportunidades, mientras que la segunda es también denominada del "feminismo de la diferencia", aunque este es un rótulo muy general que engloba diferentes posturas. En el feminismo de la segundo ola se consolidaron las ideologías feministas de izquierda

mujeres en una relación de dependencia de los varones. Para elaborar estos pensamientos toma las ideas fundantes de Simone de Beauvoir, en cuanto a que "no se nace mujer, sino que se llega a serlo" y a Monique Mitiga que dijo que "mujer" solo tiene sentido en el sistema de pensamiento y economía heterosexuales.

Sus observaciones a las clasificaciones de sexo/género presentan particularidades y diferencias con las teorías de Judith Butler[8] y mantuvo distancias con la teoría queer y la "tercera ola del feminismo". También discutió los conceptos de patriarcado y matriarcado, además utiliza el concepto de viriarcado, al que considera más apropiado.

La autora debatió con las grandes teorías antropológicas a los efectos de cuestionar cómo se habían analizado la alienación, sumisión y consentimiento de las mujeres, desde las teorías del intercambio de las mujeres como el origen de la cultura postulada por Claude Levi- Strauss, la teoría del consentimiento de las mujeres a la dominación de Maurice Godelier y el concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu, al considerar, junto con su idea de "dominación" sumamente débil, y con escasa capacidad explicativa para dar cuenta de la violencia real y material ejercida por los hombres contra las mujeres.

4- Un acercamiento a las ideas sobre la reproducción y el uso de los cuerpos en la reproducción: Paola Tabet

La autora focalizó en dos granes temáticas: a-.La importancia de reproducción en el intercambio económico sexual, en los significados de la fertilidad natural pero también otras formas como la fertilidad asistida y la reproducción forzada. b- Las manos, las herramientas y las armas en las distintas culturas y sus clases sociales.

En sus análisis de la reproducción la analiza como el terreno en el que se dan las relaciones sociales de sexos. La reproducción forzada es una de las formas en las que se manifiestan estas relaciones. Las fuerzas que se ejercen para obligar a las mujeres a procrear son múltiples: desde el mandato de la maternidad como único camino a transitar por parte de las mujeres hasta la procreación como producto de violaciones, en muchos casos en conflictos bélicos. Todavía hay mucho para ahondar sobre este tipo de violencia en el caso de las detenidas y "desaparecidas" de la dictadura militar en la Argentina, el análisis de los testimonios de las víctimas puede ayudarnos a comprender las características de estas prácticas, en un marco de violencia estructural. También analiza las nuevas

[8] Judith Butler en su libro El género en disputa (1990) cuestionó las teorías del sexo/género destacando que no sólo el género es construido, sino que también el sexo es producto de la performatividad. La producción de esta autora marcó un hito en la denominada teoría queer, el posestructuralismo, el posmodernismo y la llamada "tercera ola del feminismo".

estrategias reproductivas en el marco del auge de las biotecnologías, con las cuales la sexualidad y la reproducción son los blancos privilegiados del biopoder.

El segundo tema en el que Tabet profundiza, el de la relación de los cuerpos con sus manos y las herramientas, es muy importante para el estudio histórico-antropológico, ya que muestra cómo las mujeres han trabajado en todas las culturas, pero el uso de elementos especializados para la realización de estas tareas ha estado fundamentalmente en manos de los varones. Desde esta perspectiva cuestiona la noción de complementariedad y reciprocidad hasta en las sociedades igualitarias, para realizar esta afirmación hace un extenso recorrido por distintas culturas identificando las diferencias en como pescan, cazan, recolectan o realizan otras actividades mujeres y varones, las primeras lo hacen sólo con su cuerpo y sus manos o con utensilios muy sencillos y elementales, mientras que los segundos siempre usan la máxima tecnología disponible. Pensemos que un arco con sus flechas como arma para cazar requiere de un importante despliegue tecnológico al que sabemos no tenían acceso las mujeres. Las observaciones de la autora acerca del uso de las manos y sus significados nos plantean una forma de ver las relaciones de sexo/género diferente a otras teorías feministas que transitan otros caminos teóricos, como es el caso de Rosi Braidotti[9].

Palabras finales

Tratamos de hacer un recorrido por esta obra tomando como eje la idea que la apropiación reconceptualizada después de Marx, por las tres feministas materialistas nos enseña que el capitalismo no ha olvidado una de sus leyes fundamentales: que la violencia es constitutiva de su poder de dominación, que la violencia es ilimitada, a menos que choque con el poder de la resistencia y una de las formas de resistir es pensarnos desde la acción.

[9] RosiBraidotti es una feminista contemporánea que estudió temáticas similares a las de Tabet en su libro Sujetos Nómades y analizó la cuestión de las manos para superar el dualismo natural/artificial, no las relaciones de sexo/género. Según esta autora El homo sapiens es un homo faber, un constructor de herramientas, por la trascendencia del momento en que la mano humana tomó la primera piedra y le dio forma para multiplicar su fuerza. Destaca que la tecnología no es algo que perjudique o se oponga a la humanidad.

Referencias

Aucía, Analía, Barrera, Florencia, Berterame, Cecilia, Chiarotti, Susana, Paolini, Alejandra y Zurutuza, Cristina Grietas en el silencio. Una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado, CLADEM 2011

Braidotti, Rosi,2000, Sujetos Nómades, Paidós, Buenos Aires

Butler, Judith, 2002, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, México, Paidós

Anexo



La última dictadura militar en la Argentina instauró un plan sistemático y generalizado de violación de derechos humanos, que incluyó una práctica que afectó principalmente a las mujeres, la violencia de género y la violencia sexual, y que no habría afectado de este modo sistemático a los detenidos varones.

Alegato de cierre de la Dra. Monica Fernández Avello, Querella, Causa Vto. Cuerpo del Ejército, Bahía Blanca, 2012



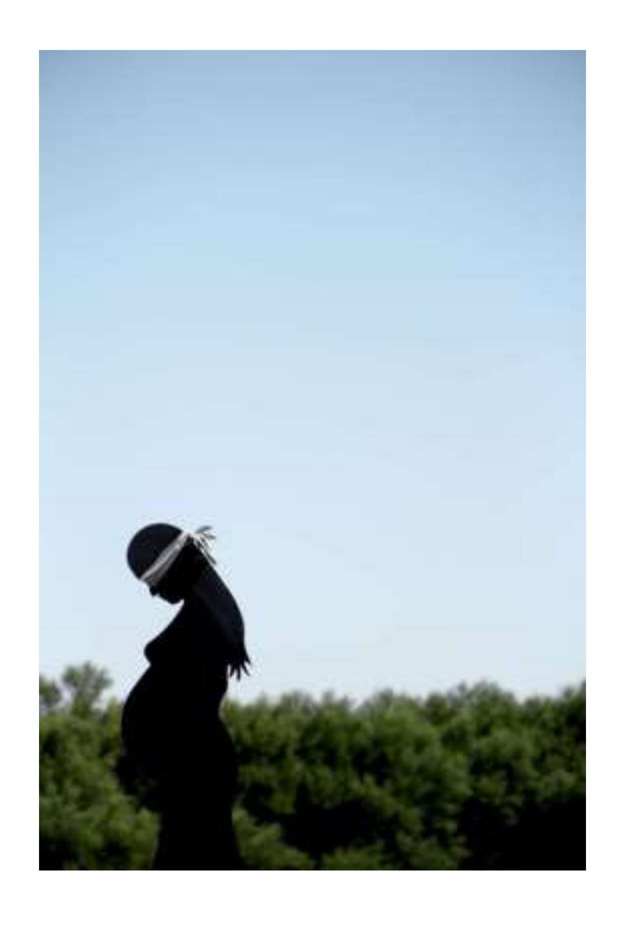
(Aucía y otros, 2011)

Fotografías tomadas en el ex centro clandestino de detención "La escuelita", Bahía Blanca, Provincia de Buenos

Aires, Argentina. Por Rayelen Baridon




MEMORIA
VERDAD
JUSTICIA
EN ESTE PREDIO DEL EJERCITO ARGENTINO FUNCIONÓ EL
CENTRO CLANDESTINO DE DETENCIÓN
"LA ESCUELITA" DE BAHÍA BLANCA
DURANTE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR DE 1976 A 1983
A 36 AÑOS DEL GOLPE DE ESTADO:
LOS CRIMENES DE LESA HUMANIDAD SON IMPRESCRIPTIBLES
POR ESO ESTAN SIENDO JUZGADOS.
NUNCA MÁS TERRORISMO DE ESTADO.
Bahía Blanca, Julio de 2012.





Diez años después de la Comuna, el número 14 del semanario anarquista **La Revolución Social**, publicado en Turín, conmemoraba el aniversario del 18 de marzo de 1871 con un "Manifiesto a los revolucionarios de los dos mundos". En el mismo se incluía un llamado para la reconstrucción de la Asociación Internacional de los Trabajadores, para lo cual se convocaba al congreso a realizarse en Londres en el mes de julio de 1881. En esta edición de **La Revolución Social**, de cuya portada presentamos una reproducción, la mayoría de los artículos estaban escritos por Cassius y Luisa Michel, y se incluían notas informativas de corresponsales en Bélgica, Italia y Rusia.

Tomado de la Revista "La Prensa Obrera", Centro Editor de América Latina, año 1969, pp.7-8

Enseñanza de lengua extranjera española en la educación de jóvenes y adultos del campo – Un proyecto del PRONERA/ UFSC y el MST/SC

Luana Lopes de Oliveira[10]

pp. 37-48

Resumen: Brasil en torno a la problemática de la enseñanza de la lengua española para jóvenes y adultos de escuelas de asentamientos del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST). La enseñanza del idioma español como problema cultural y político. Se plantea la enseñanza como "semilla para el internacionalismo". En el texto relata el trabajo conjunto entre la Universidad Estadual de Santa Catarina con programas educativos en asentamientos de la reforma Agraria y puntualmente desarrolla el trabajo concreto de planificación de la enseñanza de la lengua española remitiéndonos a referentes teóricos y empíricos que han sustentado este trabajo tales como el mismo educador Pistrak en la revolución rusa, referente que sirve de sustento en la praxis de las escuelas del MST.

Palabras claves: enseñanza de la lengua española, idioma español como problema cultural y político, internacionalismo

[10] Técnica Agrícola por la EscolaAgrotécnica Federal de Santa Rosa do Sul (EAFS). Graduada en Lengua Española en la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Profesora de Lengua Española en los asentamientos de Abelardo LUZ/SC en EEM Paulo Freire y EEM Semente da Conquista, y en la EEB ProfessoraCoráliaGevaerdOlinnger en PassosMaia/SC.

El Proyecto Educación de Jóvenes y Adultos de áreas de la Reforma Agraria

El proyecto es una acción conjunta del Centro de Educación de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), con el Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria (PRONERA) y el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra del Estado de Santa Catarina (MST/SC) se ha dado de julio de 2010 a diciembre de 2012. El PRONERA gesta cursos de diferentes grados, en este caso el proyecto fue para la enseñanza de Nivel Medio de jóvenes y adultos del campo, de asentamientos de la reforma agraria donde está el MST.

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) tiene como destinatarios personas que por algún motivo no siguieron sus estudios en la edad regularmente establecida, generalmente por tener que trabajar. En el campo no es diferente, solo que además de trabajar desde la infancia ayudando su familia, suele suceder que muchos y muchas no tuvieron la posibilidad de estudiar por no haber escuelas cercas de sus viviendas, tampoco transporte público que viabilizase los estudios.

En este proyecto el grupo era muy heterogéneo en relación a las edades, gente de dieciocho y de sesenta años, luego gente con 40 años sin ir a la escuela y gente con apenas dos años sin frecuentar la escuela. Todos y todas vinculados a través de la lucha por la tierra, que no ha terminado con la conquista del lote. Que continua cuando se percibe que el latifundio no es solo de tierras y alambres, sino también del saber y derechos.

El curso de Nivel Medio, llamado en Brasil ensino médio, tuvo duración de dos años y medio, distribuido en 9 etapas[11] y una pre etapa. La pre etapa fue para recibir el alumnado y hacer una prueba para los que no habían terminado la Escuela Primaria, requisito necesario para el Nivel Medio. Para tal fin, tuvieron clases de apoyo e hicieron pruebas de nivelación de conocimientos, para tener acreditados oficialmente los conocimientos básicos del Nivel Primario y poder seguir adelante.

Las clases eran de 10 diez horas por día en Campos Novos y Catanduvas, y de 8 horas en Abelardo Luz, que son las tres ciudades del oeste de Santa Catarina contempladas por el proyecto. En los polos de Campos Novos y Catanduvas los grupos tenían alojamiento, y se quedaban ahí todo el tiempo de la etapa. En Abelardo Luz, el grupo era todo del mismo municipio, y vivían en comunidades cercas de donde se impartían las clases. Las clases se daban en la sede del asentamiento José Maria, donde también están las escuelas públicas regulares y, como había transporte para las escuelas regulares, los jóvenes y

[11] El curso fue dividido en nueve etapas, con intervalos de dos meses, y duración de cada etapa de 15 a 30 días. Los intervalos eran considerados Tiempo Comunidad, y había tareas para ese periodo. Así fue trabajado en la Pedagogía de la Alternancia.

adultos del EJA también lo utilizaban. Ya el alumnado de Campos Novos y Catanduvas eran de diversos municipios de la región, no había como ir y volver todos los días. Por eso fue arreglado en los asentamientos, que funcionaron como sedes de la escuela, su aula, el comedor y los dormitorios. En Campos Novos el espacio era en una casa del asentamiento 30 de Outubro, y en Catanduvas en el Centro de Formação Olga Benário.

Cada asignatura utilizaba uno, dos y hasta tres días de clases, conforme la posibilidad de los profesores y profesoras, pues todos y todas trabajábamos en escuelas regulares y/o en otros proyectos. Además de los imprevistos cotidianos. A cada etapa montábamos una nueva grilla de horarios, intentando hacerla lo más confortable posible para todos y todas, incluso muchos impartían clases en los tres polos, lo que se tornaba una maniobra grande para hacer las grillas.

Por esos motivos, la clase de Lengua Extranjera Española, Español[12], fue muchas veces de uno, de dos, y hasta de tres días.

El español en la enseñanza de Nivel Medio de Brasil

La oferta de la asignatura de español como lengua extranjera en Brasil aparece por primera vez en 1919 en el Colégio Pedro II en Rio de Janeiro, cuando el profesor Antenor Nascentes fue aprobado en concurso para esta cátedra. Durante un largo periodo, hasta 2005, las ofertas de lengua extranjeras tuvieron formas no regulares y de construcciones individuales de escuelas y/o secretarias de educación de los estados, por falta de leyes, y cambios que dejaban muchas brechas en la Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); con un cambio en 1961 en la LDB el español prácticamente desapareció de las escuelas y el inglés se ha tornado la lengua extranjera enseñada en las escuelas. El tema de las leyes en Brasil sería para otro trabajo, pero, está claramente imbricado un factor cultural y político, cuando se da preferencia a la enseñanza del idioma inglés y no a la de español, siendo Brasil un país limítrofe de siete países hispanohablantes.

A partir de 2005 tuvimos un cambio con la Lei N° 11.161, por la cual quedó establecido:

> Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
>
> § 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

[12] En este artículo cuando usado la palabra español, tratase de la asignatura de Lengua Extranjera Española.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8ª séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

Luiz Inácio Lula Da Silva

Así que ya hace algunos años que el español ha reaparecido, aunque la ley no es cumplida como debería serlo en todas las regiones y escuelas. Una prueba de su reaparición es que el español fue elegido en este proyecto, en detrimento de otras lenguas extranjeras. Dicha elección tampoco fue neutra, toda elección tiene sus motivos. Quizás porque el español esté más cerca de la realidad de este alumnado, podemos inferir.

La enseñanza de lengua española como semilla para el Internacionalismo

En raíz de eso trataré la enseñanza del española para brasileños como una herramienta, una semilla para el Internacionalismo; tomando una definición posible para "Internacionalismo", del Diccionario de Política, 1998, de Norberto Bobbio,

"El término Internacionalismo empezó a ser parte del vocabulario político en la segunda mitad del siglo XIX y fue inicialmente usado para designar movimientos de ideas y fenómenos políticos diversos, pero todos ellos caracterizados, de manera general, por la preponderancia atribuida a la comunidad de intereses de las

naciones, a la solidaridad política y económica de todos los pueblos y al deseo de cooperación mutua, sobre los intereses y móviles nacionales-estatales.

La consciencia de la existencia de una solidaridad internacional entre los trabajadores de los diversos países parece más o menos contemporánea a la aparición de los primeros movimientos obreros organizados, alrededor de

1830. Son diversos los factores que estimulan su crecimiento: la emigración

masiva, la concurrencia en los mercados mundiales, el deseo de los trabajadores de diversos países de apoyarse recíprocamente en los respectivos conflictos económicos, la comunión de los ideales democráticos, la tendencia a la defensa de la independencia de las pequeñas nacionalidades, la defensa de la paz y la difusión del ideal socialista de la emancipación de la clase obrera." (Bobbio, 1998, pág. 643) (traducción propia)

He mencionado anteriormente algunas de las condiciones geográficas de Brasil, además de pertenecer al continente Americano, que tiene el español como lengua oficial de la gran inmensa mayoría de sus países.

Se cree que los primeros pensamientos sobre problemas sociales y políticos que deberían ser abordados en debates de manera global, transcendiendo las fronteras, aparecieron con De Monarchia, de Dante Alighieri, allá por 1310. El Internacionalismo siempre estuvo presente en las discusiones socialistas, tiene su propia historia con las Internacionales, sin embargo las coyunturas hasta la Cuarta Internacional no son el enfoque de este trabajo. El foco está más en la búsqueda de conceptos contemporáneos sobre el Internacionalismo, bien como los pensamientos marxistas, que son la línea del socialismo en el globo. Esto justifica el pensamiento de que el socialismo y el internacionalismo caminan juntos, y que la enseñanza del español para brasileños puede ser una contribución para el Internacionalismo en América Latina, visto que nuestros combates son con los mismos tipos de organizaciones.

El imperialismo con la gran industria[13], con todas sus empresas multinacionales, con sus métodos y programas para el orbe ya no tiene nación, son una clase con los mismos intereses en todas las naciones, en este sentido los proletarios, los y las trabajadoras del mundo, tampoco pueden creer que sus intereses son particulares de cada nación.

El trabajo que se presenta es un proyecto de lucha. Lucha por la tierra, y lucha por el derecho a la educación, personificado por los estudiantes y las educadoras y

[13] Ejemplo directo de relación con la tierra y producción de alimentos, hay por todo el mundo, incluyendo Brasil y América Latina, empresas que explotan el medio ambiente y el ser humano, tales como: BR FOODS, Monsanto, Syngenta, Bayer, entre otras. Que son parte de la agenda diaria de luchas.

educadores. Todo respaldado, pensado y acordado por la dirección del PRONERA en UFSC y por la dirección de educación de MST en Santa Catarina.

La bandera del MST tiene su simbología, como todas banderas de países o de organizaciones, en su bandera el MST tiene una pareja de hombre y mujer, dibujados adentro del mapa de Brasil, un Brasil todo verde, el hombre sostiene con la mano bien erguida un machete que traspasa los límites del territorio nacional, este machete que se extiende fuera de Brasil simboliza el Internacionalismo en el MST.

La planificación de las clases

Para empezar la planificación de las clases tuvimos como base los parámetros curriculares de nivel medio de escuelas regulares de Brasil, llamados PCNS, (Parâmetros Curriculares Nacionais). Así teníamos los contenidos por año, de los tres años, ya que la enseñanza del nivel medio es de tres años en Brasil. Conocimos también el programa del Colegio de Aplicação[14], y con esos datos fuimos pensando nuestros planes. Los planes consistían en los conocimientos y saberes que el alumnado tendría que tener en la enseñanza de nivel medio con la discusión de transformación social, y de una nueva perspectiva de escuela. Ya que siguieron sus estudios en las escuelas tradicionales, además de los motivos ya mencionados, también hemos escuchado relatos de prejuicios con los campesinos y campesinas niños, por sus ropas y por la tierra en los zapatos, que contribuyó para muchos y muchas no tener buenos recuerdos de la escuela. Tratábamos de pensar cómo nuestros contenidos y clases podrían hacer diferencia en sus vidas, en sus lotes, en sus comunidades rurales. Para empezar, fue hecho un inventario, este inventario tenía las estructuras físicas y también las características de las comunidades, para que el grupo de educadoras y educadores tenga idea de la realidad de los grupos. Entonces levantamos las siguientes cuestiones:

1.0 – Luchas en el asentamiento/acampamiento (actuales y pasadas)

2.0 – Contradicciones (conflictos, problemas) vivenciados por personas, grupos.

3.0 – Formas de organizarse, organizaciones (núcleo de base, cooperativas, sindicatos, asociaciones, grupo de jóvenes, grupo de mujeres).

4.0 – Tipos de trabajos existentes

4.1 – Agrícolas

[14] El Colégio de Aplicação es una escuela de enseñanza básica, que es parte de la Universidad (UFSC) y es por su sistema que son elaboradas la evaluaciones de cada asignatura y sus diplomas.

4.2 – No Agrícolas

5.0 – Aspectos Culturales

5.1 – Cultura local (expresiones, producciones, influencias)

5.2 – Cotidiano de las familias (divertimiento, relaciones de género)

5.3 - Influencias externas y relaciones con la sociedad (iglesia, televisión, radio, comercio)

5.4 – Origen de las familias (regiones de donde vinieron, etnia)

5.5 – Marcas históricas (construcciones, personas, historias)

5.6 – Infra – estructuras colectivas existentes (centro comunitario, puentes, rutas, agroindustrias)

5.7 – Alimentación (lo que se consume, origen de los alimentos)

5.8 – Enfermedades más frecuentes y tratamientos

6.0 – Producción agrícola

6.1 – Plantaciones

6.2 – Animales de crianza

6.3 – Plantas medicinales

7.0 – Medio Ambiente local

7.1 – Ríos, fuente de agua

7.2 – Tipos de vegetación

7.3 – Animales Silvestres

7.4 – Tipos de suelo, fertilidad, abonos

7.5 – Relevamiento del asentamiento

Con sus respuestas sabíamos sus realidades y en qué puntos podríamos trabajar mejor nuestras asignaturas, del punto de vista de la riqueza de los debates y de las contribuciones para mejorar de sus realidades. El ejercicio de planificar se daba después de definidos los contenidos de cada asignatura por etapa, para hacer las relaciones posibles de trabajo, entre los contenidos y cada punto del inventario, cuando era posible hacerlas.

Entonces leíamos el inventario y hacíamos las relaciones posibles. Por ejemplo, en la segunda etapa estaba previsto para Español, conocer los aspectos socioculturales de

Paraguay y Argentina. En el punto 5.1 del inventario estaba inventariado como Cultura Local en Catanduvas, beber mate. Luego hice la vinculación con la segunda etapa, y trabajamos la cultura de beber mate en Paraguay y Argentina, desde los nombres dados, cómo se bebe, cuándo se bebe, las tradiciones involucradas en el proceso, cómo cebar, cómo invitar a las personas, el origen de la yerba, el mate dulce, el tereré. A partir de los conocimientos de los propios grupos, de sus contribuciones, iba mostrando cómo era en dichos países esa práctica, lo que era semejante, lo que era diferente.

Todo eso basado en nuestras discusiones de que deberíamos partir de la realidad del alumnado, que los contenidos no deberían ser temas aislados de la vida cotidiana, y que también deberían traer alguna diferencia para la vida de los grupos. Los inventarios fueron hechos en los tres asentamientos donde se realizaban las clases, así los y las educadores/as estábamos siempre pensando la clase con la singularidad de cada grupo, intentábamos lo mejor posible para cada grupo, aunque en los mismos tenían educandos y educandas con realidades bien diferentes. Todo ese ejercicio fue basado en la Teoría de Los Complejos (PISTRAK, A; 2009).

Los Complejos de Estudio

Cuando el grupo de educadores y educadoras se conocieron entre sí y conocieron el proyecto, sentíamos la necesidad de una línea pedagógica para seguir. Consultamos la coordinación del PRONERA, entonces las profesoras responsables, que ya trabajaban con el MST en otros proyectos, nos invitaron a llevar adelante el método de los complejos. Los complejos son una teoría basada en la realidad del medio donde viven determinados grupos, donde se darán los estudios, desarrollada en Rusia de 1924, para el intento de recrear una nueva escuela, orientada para los intereses de la clase obrera. Nos dedicamos a la lectura del libro del educador Moisey M. Pistrak[15], La Escuela-Comuna. A Escola-Comuna en portugués, es un libro traducido del ruso para el portugués por el profesor Luiz Carlos de Freitas[16]. Hemos estudiado sobre escuela y trabajo, y la auto organización del alumnado, teorías que fueron practicadas por los grupos, visto que en el MST ya tiene la cultura de auto organización, los grupos eran divididos en núcleos, esos núcleos daban cuenta de las tareas diarias de organización del aula, del alojamiento y de efectivizar los acuerdos de cada día.

---

[15] Pistrak fue militante y educador de la Revolución Rusa. Organizó el libro Escuela-Comuna, donde con las participaciones de otros educadores, incluso Shulgin, uno de los grandes teóricos de la Pedagogía del Medio, describe la experiencia de esta nueva escuela en Rusia entre 1917 e 1930.

[16] Profesor titular de la Faculdade de Educação da Unicamp. De quién leímos el artículo "A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de suaconstrução". El profesor Freitas también nos ha impartido un seminario en UFSC en el primer semestre de 2011.

Así fuimos experimentando la teoría de los Complejos, respetando las especificidades del tiempo histórico y de los grupos. Mientras La Escuela-Comuna se lleva adelnate en Rusia, con niños y jóvenes, en un clima de mucho frio y mucha pobreza, nuestro proyecto es con jóvenes y adultos, con frio en invierno pero de mucho calor en verano y -en un contexto de lucha por la tierra, por la reforma agraria y la agricultura-, con abundancia de alimentos.

La construcción de nuestro Complejo se daba a partir del ejercicio de establecer relaciones entre los Objetivos Formativos[17], los contenidos definidos por cada asignatura para esa etapa, con los inventarios de cada asentamiento. Hacíamos primeramente cada educador y educadora solos, esas relaciones de sus contenidos por etapa con los datos inventariados de cada grupo. Después en reunión de planificación hacíamos la exposición de todas las relaciones. El dato que tenía más relaciones desde todas las asignaturas, ese

aspecto de la vida que así aparecía destacado, ese era el foco para definir nuestro complejo.

En nuestras primeras tentativas los ítems1.0 y 2.0 que habla de luchas y contradicciones y los 5.7 y 6.0 que habla de alimentación y producción también tenían muchas relaciones establecidas desde las asignaturas. Con mucho debate llegamos a la conclusión de que nuestro Complejo era Soberanía Alimentaria, que daba cuenta de todas las relaciones hechas. A seguir cada educador y educadora organizaba sus clases de acuerdo con sus contenidos de la etapa y con el Complejo de la etapa.

A continuación de las etapas ya teníamos más experiencia, y el ejercicio era más rápido, aunque he observado que no salimos de temas ligados a la tierra, como producción, alimentación, asentamiento, campo y ciudad. Claro está que sería poco probable que surjan temas totalmente distantes de esta realidad, si partimos siempre de la vida, del medio donde están las personas y de los procesos de los cuales participan.

La lengua española en las nueve etapas

La enseñanza de la lengua española en las nueve etapas del proyecto, fue basada como he mencionado en los parámetros curriculares para el nivel medio, en los contenidos

[17] Lista de 21 objetivos para la formación del alumnado, escrita por las profesoras responsables del PRONERA UFSC con los becarios y becariasdel proyecto. Basado también en la realidad de los grupos y en las líneas de política transformadora del MST. Por ejemplo: Objetivo 1: Desarrollar el gusto por estudiar, por aprender cosas nuevas. Gustar de leer, buscar el conocimiento del nuevo, del desconocido. Tener responsabilidad con las tareas del curso. Objetivo 11: Avanzar en las posturas de respeto, comprensión y solidaridad con el otro y con el diferente. Objetivo 21: Percibirse como parte de la historia, como sujeto que hace la historia. Reconocer la dinámica de construcción del real y de la historia.

elegidos, (en anexo), y en los Complejos determinados en reuniones de planificación. Siempre fue hecha una planificación para cada clase para cada etapa, donde constaban las fechas de las clases, los contenidos, los objetivos, el cronograma, la metodología, los recursos y la evaluación.

Hemos trabajado músicas de Mercedes Sosa y Victor Jara entre otros artistas de resistencia en América Latina. Hemos visto las películas, Diario de Motocicleta, Che el argentino y Che Guerrilla. Debatimos sobre el trabajo obrero en diversos países, hablamos sobre las cuestiones de producción de alimentos sanos. He utilizado muchos textos de Via Campesina, de la CLOC (Central Latinoamericana de Organizaciones del Campo) y del propio MST. Poesías de Pablo Neruda, Eduardo Galeano, entre otros poetas, también fueron trabajadas. La cuestión del petróleo en Ecuador, la contaminación de la tierra y el desplazamiento de los pueblos originarios. El zapatismo en México, la cuestión de los indígenas no solo en México, como en otros países de América Latina. Todo eso fue muy rico para el debate sobre las cuestiones políticos sociales de América Latina, incluyendo Brasil y la realidad vivenciada en las comunidades de los grupos de EJA.

Recibimos en clases contribuciones de personas de lengua materna española, contando como era su país, las experiencias de ocupación de tierras, de producción de alimentos y como estaban con la situación de la crisis. También hemos recibido la visita de un compañero de MST que ha estudiado en Cuba, contando su experiencia, y de una compañera de MST que fue de misión dos años en Venezuela. Eso fue muy provechoso para los grupos.

Durante todo el curso en los intervalos de las etapas pedíamos trabajos Tiempo Comunidad, ya que ellos estudiaban en el sistema de la Pedagogía de la Alternancia[18]. En una de las etapas charlábamos sobre el maíz, de cómo hoy sustituimos mucho en la alimentación el maíz por trigo. De cómo las grandes empresas dominaban el mercado y de la resistencia de las semillas criollas[19]. Así en el polo de Abelardo Luz, donde 99% del grupo era de mujeres, amas de casa, les pedí que hicieran el esfuerzo de utilizar más en la alimentación de su familia el maíz, les pedí textos de tarea de Tiempo Comunidad donde contasen las experiencias, las recetas y las reacciones de los familiares.

Los grupos siempre tenían muchas contribuciones sobre las empresas explotadoras de sus regiones, sobre el desplazamiento, los acaparamientos de tierras, incluso sobre cuestiones

---

[18] La Pedagogía de la Alternancia lleva en consideración el tiempo que el educando y educanda hacen los deberes de tiempo comunidad, por eso también todo lo planeado tiene que ver con la realidad del grupo, muchos de los deberes eran para ponerlos en práctica en su lote, en su vida cotidiana y hacer relatos.

[19] Semillas criollas son las cultivadas localmente, de generación a generación, lo que determina su adaptación, en la comunidad donde es cultivada, a medida que el campesino selecciona las semillas, él as mejora y aclimata a las variaciones de un local. (Diccionario da Eucação do Campo, pag 701, 2012) (traducción propia)

de género y los prejuicios de diversos tipos que hay en la sociedad. En esto consistió el trabajo de la enseñanza de la lengua española: conocer un poquito de América Latina, valorizar los sujetos y sus lenguajes, abrir espacio para celebrar lo diferente, para el Internacionalismo.

¡Globalicemos la lucha! ¡Globalicemos la esperanza!

Egidio Brunetto - Presente

Referencias

BOBBIO, Norberto, 1909- Dicionário de política I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev.geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LínguaEstrangeira – 1998 http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. A Comuna Escolar; Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 1.ed. –São Paulo: Expressão Popular,2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed.- São Paulo: Boi Tempo 2008.

CORREA LENZI Lucia Helena; CORD Denise; (Org.), Formação de educadores(as) em EJA no campo: compartilhando saberes/ Organização de. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

CHILCOTE, Ronald H. Teorias de Politica comparativas: a busca de um paradigma reconsiderado. Tradução de Carlos Alberto Silveira NettoSoares. – Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de lengua española para brasileños/ Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filologia; Tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. – 2ª.ed. – São Paulo. MartinsFontes 2001.

CALDART, RoseliSalete. Pedagogia do MovimentoSem Terra. 3.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete, BRASIL PEREIRA Isabel, ALENTEJANO Paulo e FRIGOTTO Gaudêncio (Org.),, Dicionário da Educação do Campo./. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA DE BARROS Cristiano e GOETTENAUER DE MARTINS COSTA Elzimar, Espanhol: ensinomédio/ Coordenação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, v.16).

Anexos

Contenidos por etapa

Etapa	CONTENIDO estructurador	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
1ª.	El Ser Humano en América Latina – La llegada de la lengua española al continente.	Historia de la colonización de América del Sur; Historia de los pueblos originarios de América del Sur; Historia de la subsistencia alimentaria en la época de la colonización y de los nuevos rumbos para una agricultura sustentable. La importancia de estudiar español para estudiantes brasileños
2ª.	Conociendo los países del Cono Sur.	Historia, cultura y conocimientos regionales del Uruguay, Paraguay y Argentina; Introducción a los falsos cognatos;
3ª.	Conociendo Chile, Perú, Bolivia y Ecuador.	Historia, cultura y conocimientos regionales de eses países; Falsos Cognatos; Introducción a los pronombres personales;
4ª.	Conociendo Colombia, Venezuela, Guatemala y Costa Rica.	Historia, cultura y conocimientos regionales de esos países; Artículos definidos e indefinidos; Léxico relativo a alimentos/comidas y bebidas;
5ª.	Conociendo Nicaragua, Panamá y Puerto Rico.	Historia, cultura y conocimientos regionales de esos países; Conjugación del uso de los verbos: llamar, vivir, hacer, ser y tener.
6ª.	Conociendo México y Cuba.	Historia, cultura y conocimientos regionales de esos países; Léxico básico de la estructura de la familia; Preposiciones;
7ª.	Conociendo España.	Historia, cultura y conocimiento regional de ese país; Los otros idiomas dentro del territorio español.
8ª.	Conversación y teatralidad;	Presentaciones de noticias; Creaciones de preguntas para diálogos; Narración de historias;
9ª.	El cuerpo humano; Las vestimentas y sus especificidades regionales; Verbos;	Léxico del cuerpo humano; Léxico de vestimentas y sus especificidades regionales; Conjugaciones de los verbos: estar, amar, leer, comer, sentir y dormir, en pretérito indefinido.

Plan del curso por año

Lengua Extranjera Moderna Español

1° Año

- Conocimiento histórico, regional y cultural de la lengua y sus hablantes;
- Comunicación oral;
- Códigos, convenciones y aspectos estructurales de la lengua española;
- Introducción a gramática española;
- Lectura e interpretación de textos literarios, periodísticos, y de músicas en lengua española;

2° Año

- Comunicación oral y escrita;
- Producción de textos;
- Nociones de la gramática de la lengua española;
- Conversaciones y entrevistas con personas de lengua española materna y con personas que vivieron en países hispanohablantes;
- Lectura e interpretaciones de textos literario, periodísticos y de músicas en lengua española;

3° Año

- Comunicación oral;
- Comunicación escrita por medio de cartas;

- Producción de textos diversos;
- Códigos, convenciones y aspectos estructurales de la lengua española;
- Nociones de gramática de la lengua española;
- Conversaciones y palestras con personas de lengua española materna y con personas que vivieron en países hispanohablantes;
- Lectura e interpretaciones de textos literarios, técnicos y científicos en lengua española-



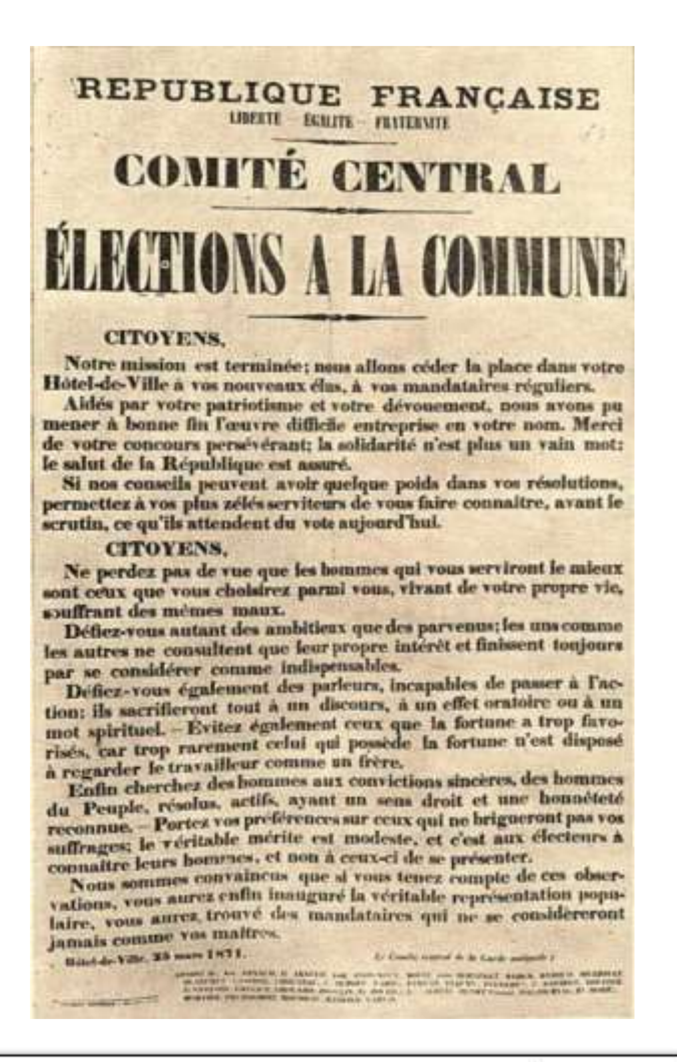
Grupo de Abelardo Luz



Grupo de Catanduvas



Grupo de Campos Novos



REPUBLIQUE FRANÇAISE

LIBERTE – EGALITE – FRATERNITE

COMITÉ CENTRAL

ÉLECTIONS A LA COMMUNE

CITOYENS,

Notre mission est terminée; nous allons céder la place dans votre Hôtel-de-Ville à vos nouveaux élus, à vos mandataires réguliers.

Aidés par votre patriotisme et votre dévouement, nous avons pu mener à bonne fin l'œuvre difficile entreprise en votre nom. Merci de votre concours persévérant; la solidarité n'est plus un vain mot: le salut de la République est assuré.

Si nos conseils peuvent avoir quelque poids dans vos résolutions, permettez à vos plus zélés serviteurs de vous faire connaitre, avant le scrutin, ce qu'ils attendent du vote aujourd'hui.

CITOYENS,

Ne perdez pas de vue que les hommes qui vous serviront le mieux sont ceux que vous choisirez parmi vous, vivant de votre propre vie, souffrant des mêmes maux.

Défiez-vous autant des ambitieux que des parvenus; les uns comme les autres ne consultent que leur propre intérêt et finissent toujours par se considérer comme indispensables.

Défiez-vous également des parleurs, incapables de passer à l'action: ils sacrifieront tout à un discours, à un effet oratoire ou à un mot spirituel. – Évitez également ceux que la fortune a trop favorisés, car trop rarement celui qui possède la fortune n'est disposé à regarder le travailleur comme un frère.

Enfin cherchez des hommes aux convictions sincères, des hommes du Peuple, résolus, actifs, ayant un sens droit et une honnêteté reconnue. – Portez vos préférences sur ceux qui ne brigueront pas vos suffrages; le véritable mérite est modeste, et c'est aux électeurs à connaitre leurs hommes, et non à ceux-ci de se présenter.

Nous sommes convaincus que si vous tenez compte de ces observations, vous aurez enfin inauguré la véritable représentation populaire, vous aurez trouvé des mandataires qui ne se considèreront jamais comme vos maitres.

Hôtel-de-Ville, 25 mars 1871.

Con la instauración de la Comuna, aparecieron en París numerosos periódicos que servían de voceros a las distintas tendencias políticas, entre las que predominaba el pensamiento anarquista. En la ilustración se encuentran las portadas de:

El Grito del Pueblo - Periódico político cotidiano (Jefe de Redacción: Jules Vallès);

La Montaña - Periódico de la Revolución Social (Jefe de Redacción: Gustave Maroteau, nº 18, del 12 de abril de 1871;

Amigo del Pueblo, publicado por A. Vermorel el 24 de abril de 1871;

El Vengador (Director: Félix Pyat), nº 1 de la segunda serie, del 30 de marzo de 1871;

El Libertario - Periódico de Hombres Libres (Jefe de Redacción: Paschal Grousset), nº 1, aparecido el 2 de abril de 1871;

El Santo y Seña (Jefe de Redacción: Henri Rochefort), nº 50, del 24 de abril;

La Comuna, nº 20 del 8 de abril;

El Gorro Rojo (Jefe de Redacción: Secondigne), nº 12, publicado el 20 de abril de 1871.

Tomado de la Revista "La Prensa Obrera", Centro Editor de América Latina, año 1969, pp. 5-6

"Julio Antonio Mella y su aporte al estudiante como actor revolucionario"

Mauro Tejada Gómez y Juan María Pianesi[20]

pp. 54-65

Resumen: Estudio de la praxis de Julio Antonio Mella, recuperándolo desde la categoría gramsciana de intelectual, que aunó el pensamiento y acción revolucionaria en un contexto político dictatorial en la Cuba machadista. Se señalan los aportes a la praxis militante en lo que refiere a la unidad obrera estudiantil, la necesidad de abrir la universidad al pueblo – con la creación de la Universidad Popular José Martí- , la claridad para caracterizar y difundir, desde la matriz marxista leninista, la necesidad de una "revolución social", como parte fundamental de la lucha contra el imperialismo norteamericano que debe darse desde la unidad de nuestrAmérica. Se señala lo precursor de su pensamiento en el plano cultural, anticipándose al movimiento estudiantil de los años '60 y se señala como "puente" entre el pensamiento de José Martí y la misma Revolución Cubana.

Palabras clave: Julio Antonio Mella (JAM), estudiantado, revolución social, unidad obrera estudiantil.

[20] Los autores son egresados de la carrera de Historia del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

A través del presente trabajo intentaremos introducirnos en distintos aspectos de la figura del líder político estudiantil Julio Antonio Mella (JAM) que nos lleven a analizar su acumulación revolucionaria de resistencias, en un contexto peculiar de surgimiento y emergencia de numerosos sujetos de acción antisistémicos.

Es de nuestro particular interés, entonces, analizar la(s) figura(s) de JAM reivindicando un aporte político – ideológico, de praxis revolucionaria, que consideramos de vital importancia para el conjunto del movimiento estudiantil de toda NuestrAmérica. Es así que nos planteamos, como tarea central, observar desde qué lugar se sitúa, para poder detectar el impacto que como líder estudiantil, contribuye a la concientización del estudiantado como fuerza de transformación y cambio en el ámbito propio de las universidad que, a su vez, no pueden desligarse de un contexto agobiado por gobiernos autoritarios y dependientes, que se agudizan de gran manera con la dictadura machadista.

Buscaremos, del mismo modo, analizar también la apertura estudiantil hacia el aglutinamiento de los otros sectores sociales potencialmente antisistémicos, como el obrero estudiantil e intelectual. Esto reviste especial importancia en el conjunto del pensamiento “mellista” por su especial utilidad en la construcción de fuerza y resultados revolucionarios.

Un mérito –otro de los tantos – indiscutible de este líder, es su comprensión acerca de la necesidad de crear organizaciones políticas que favorecieran el sentimiento antiimperialista y patriótico, como condición necesaria y expresión de un cambio genuino

Entre estas organizaciones referidas encontraremos variadas expresiones que tienen que ver, entendemos, con el recorrido de JAM como militante y referente político y revolucionario; a la manera de la FEU (Federación Estudiantil Universitaria), la Universidad Popular José Martí, la Liga Antiimperialista. Es a través de ellas que se vislumbra y cobra sentido la praxis revolucionaria de JAM

Las fuentes que utilizaremos y sobre las cuales intentaremos rastrear estos aspectos forman parte del recorrido revolucionario de JAM en sus distintos aspectos. Como estudiante universitario y líder estudiantil; como actor/sujeto revolucionario y como intelectual marxista-leninista antiimperialista. Las mismas comprenden el período 1922-

1928, el cual forma parte del punto álgido de su biografía política y revolucionaria.

El contexto internacional

El momento de Mella, de cuya necesidad de transformación fue intérprete e impulsor, partía de los cambios provocados por la Primera Guerra Mundial en la correlación de fuerzas internacionales, la economía del mundo y las mentalidades; del camino abierto por la Revolución soviética, de manera que el marxismo hallaba una vía concreta de construcción socialista bajo la dirección de Lenin y el Partido bolchevique; del ascenso de EEUU a los primeros planos como potencia imperialista; de la condición del caribe como "patio trasero" norteamericano a partir de los métodos del gran garrote y la diplomacia del dólar, con la figura del marine como símbolo rechazado; de la irradiación de insurgencias campesinas, los enfrentamientos con EEUU y los principios de una Constitución transformadora emanados de la Revolución Mexicana. (López Civeira, 2003: 62)

A su vez, es necesario mencionar el creciente nacionalismo y la resistencia de América Latina frente a los mecanismos de penetración norteamericana y, fundamentalmente, de su política agresiva de ocupaciones e imposiciones; del incremento del movimiento comunista con la fundación de los diversos partidos comunistas afiliados a la III Internacional; del impulso renovador universitario iniciado con la Reforma de 1918(Córdoba- Argentina).

Contemporáneamente, ubicamos la creación del APRA por el peruano Víctor Raúl Haya de la Torre, de las acciones del tenentismo y la marcha de Prestes en Brasil, de la irrupción de José Mariategui en Perú, del inicio de la resistencia de Sandino en Nicaragua, de la fundación del Partido Nacionalista de Puerto Rico por Albizu Campos y de las primeras elecciones con voto femenino en EEUU.

Podemos observar que en el mundo y en el continente se entrelazaban tendencias diversas, pero quizás la más importante para el entorno de Mella, fue el debate reforma-revolución, las contradicciones nacionales con el imperio norteamericano y la emergencia de los temas sociales del campesino, el obrero y en general, los explotados y marginados, el avances del marxismo (en especial el leninismo), planteado como una alternativa al sistema capitalista que dejaba traslucir las consecuencias de su fase imperialista.

Cuba bajo la dictadura machadista

Entre la independencia en 1898 y la instauración de la República, mediaron cuatro años de intervención militar norteamericana. Durante estos años las aspiraciones de Martí y Maceo, de plena soberanía y liberación, quedaron frustradas. La verdadera independencia de Cuba, no se alcanzará hasta 1959, con el triunfo de las fuerzas revolucionarias comandadas por Fidel Castro, que aplastaron la tiranía de Batista, sustentada por el imperialismo yanqui.

La década de 1920 comenzó con los efectos que produjo la crisis internacional sobre la economía cubana, afectando los negocios azucareros, acentuando la dominación neocolonial norteamericana a través del monopolio financiero y profundizando la injerencia yanqui en la política gubernamental. Esta situación se vio agravada por la llegada de Gerardo Machado al poder, quien manteniendo sólidas relaciones con la oligarquía financiera norteamericana- en especial el grupo Morgan- y con la burguesía azucarera cubana, va a implementar un proceso dictatorial basado en la represión, corrupción y en la defensa de intereses clasistas con el fin de preservar el orden neocolonial vigente. (Del Toro González, 1998: 194)

Sin embargo, esta situación va a propiciar una generalizada toma de conciencia de la condición dependiente en la que Cuba se hallaba sometida por parte de diversos sectores de la sociedad (obreros, estudiantes, pequeña burguesía, intelectuales). Es en este contexto donde se va a desarrollar la figura de JAM, descubriendo cuáles eran y son las perspectivas, las posibilidades de salir del régimen de miseria, de ignorancia y de opresión que genera la expansión del imperialismo yanqui. A su vez, podemos observar que Mella recibe el advenimiento del nuevo gobierno de Gerardo Machado con esta frase que calza la foto del nuevo presidente, en la revista juvenil que dirige: "Otro amo más: Mussolini tropical".

Una biografía, política y revolucionaria

Para comprender la biografía política de este líder estudiantil, es necesario preguntarse ¿cómo pudo, en aquel ambiente de ahogo, de interiorización de lo cubano, de exaltación de la opresión- explotación, descubrir el camino hacia la liberación?

Cuando JAM ingresa a la universidad, esta era un reflejo del colonialismo español y de la opresión imperialista norteamericana. Al comprender que la realidad universitaria es un reflejo de la realidad nacional, JAM se convierte en el más alto líder estudiantil de su tiempo. Esta comprensión se deja traslucir en su ensayo "Cuba, un pueblo que jamás ha sido libre", en donde denuncia la dependencia y dominación norteamericana sobre Cuba, reflejada en la vigencia de la Enmienda Platt y plantea la revolución social como única salida para la liberación del pueblo cubano. Como observamos, no solamente le alcanza con comprender el origen del mal, sino que abraza la causa del comunismo como la única salida viable.

También podemos observar que como marxista-leninista, entiende que el sujeto revolucionario es el obrero. Por eso, desde su espacio de militancia, la universidad, comprende que es vital el acercamiento, la unión estudiante- obrero. En relación a esto, vemos cómo la creación del Congreso de Estudiantes Revolucionarios y la Universidad

Popular José Martí va por ese camino. Es necesario destacar, que la participación en la creación del Partido Comunista, se encuentra dentro de esta lógica.

Perseguido por la dictadura machadista, continúa en el exilio su militancia. En México se vincula al Partido Comunista y toma parte en las luchas campesinas y obreras, al mismo tiempo que colabora con diversas publicaciones. Participa en el Congreso Antiimperialista celebrado en 1927 en Bruselas.

Lejos de olvidar su patria chica, sueña con regresar y funda la Asociación de Nuevos Emigrados Revolucionarios Cubanos y su órgano "Cuba Libre" para enfrentar a Machado y al imperialismo. La figura de JAM es de tal envergadura que el gobierno dictatorial manda a consumar el asesinato en México.

Claves de interpretación

Estudiar el pensamiento de Mella y su influencia y aporte al movimiento estudiantil es indisociable de pensarlo como intelectual, productor y actor de su tiempo, arraigado en una ideología ordenadora que le permite desarrollar perspectivas totalizadoras ante la necesidad de plantear un proyecto revolucionario, antiimperialista y emancipador para Cuba y para NuestraAmerica. Para analizar la figura de JAM como intelectual, partimos de las concepciones de Gramsci en torno a esta categoría analítica cuando plantea:

> "el modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, "persuasivo permanente" no como simple orador, y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la ciencia-técnica y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es "especialista" y no se llega a ser dirigente"(Gramsci, Antonio; 2004:14)

Es a partir de esta matriz que intentaremos una aproximación a la figura de JAM como intelecutal revolucionario, que, como se desprende del planteo gramsciano, no puede desvincularse de la praxis política.

Como sabemos, la Universidad no puede analizarse como esfera separada de la realidad de la cual es parte integrante fundamental en tanto (re)productora de conocimientos. Es así como los intereses y las contradicciones de las clases se desenvuelven también, con sus particularidades, hacia adentro de la institución universitaria; y como es evidente, esto va influir decisivamente en la formación y praxis política del estudiantado. (Romero, Fernando Gabriel; 2009, 12). Sin desconocer la complejidad de la realidad universitaria y de sus dinámicas y compulsas internas, podemos referir, como planteaba Lenin, que entre los

estudiantes se dan, "necesaria e inevitablemente", los mismos grupos que existen en la sociedad. (Lenin, Vladimir; 1969, 50). Asimismo, esta división del estudiantado como expresión de la división de las clases de la sociedad la veremos potencialmente expresada en su agrupamiento político.

Estos planteos nos llevarán a analizar cuál fue el papel de JAM en la politización y en el contexto de trasladar su expresión al estudiantado universitario y su influencia al servicio de los intereses de las clases populares cubanas y la lucha antiimperialista.

A través del presente escrito buscaremos observar e identificar las características principales del aporte del dirigente estudiantil cubano a la revolucionariedad del estudiante universitario y la potenciación de dicho actor como sujeto revolucionario. Entendemos a la revolucionariedad como la capacidad de reacción y resistencia organizada e impulsada por un contexto/s. (Rodríguez Adriana; 2012: 15)

Desarrollo

Movimiento reformista, un paso hacia la revolución social. Primer Congreso de Estudiantes Revolucionarios.

En el inicio del movimiento reformista en la Universidad de la Habana, encontramos a JAM como uno de sus artífices. En 1922, alrededor de su figura comenzó a proyectarse la unidad estudiantil, la plataforma organizativa para emprender la revolución universitaria y lograr la autonomía de esta casa de altos estudios. Así encauzó los sentimientos y conciencias de los estudiantes alrededor del ideal antiimperialista, oponiéndose al anexionismo, a los poderes dependientes y neocolonialistas del gobierno o enfrentándose a la corrupción dentro de este último.

Tanto la Reforma Universitaria como la creación en 1922 de la Federación de Estudiantes de la Universidad de La Habana (FEUH), tienen como objetivos respetar la autonomía universitaria frente al gobierno nacional y exigirle a este último la participación estudiantil en la administración de la universidad.

Como plantea Fernando Martínez Heredia, el primer dilema que tiene que sortear JAM, está asociado al movimiento estudiantil de protesta de 1922. Este tenía que trascender el malestar que lo generó, y debía buscar la raíz de los problemas e identificando sus causas.

En relación a esto, Mella nos menciona que:

> "Nuestro objetivo lo simplificaré en esta forma: pedimos participación en el gobierno universitario, a fin de fiscalizar toda la reforma en los planes de estudio- base

> de las inmoralidades actuales-; depuración del profesorado, a fin de que sea apto moralmente y capaz para los empeños pedagógicos, y por último, lo más fundamental, la autonomía universitaria" (Cupull A. y González F.; 2010: 46)

Podemos observar, que en primera instancia los objetivos del movimiento eran los mismos que se buscaban en los diversos países latinoamericanos a partir de la reforma en Argentina en 1918. Sin embargo, la importancia de la figura de JAM se sustenta en comprender los límites que tenía el movimiento y la necesidad de encontrar su lugar de pertenencia, dar el paso decisivo, es decir, formar parte de un movimiento de cambio radical de la sociedad cubana, vinculada a una revolución de carácter socialista debido a que la clase dominante reproduce su poder en el ámbito educativo:

> "Lo primero que necesitamos definir es el concepto real de la reforma universitaria. Hay mucha palabrería liberal y vacía sobre reforma universitaria, debido a que los elementos que en muchas partes tomaron parte en este movimiento lo eran de la burguesía liberal. Pero si la reforma va a acometerse con seriedad y con espíritu revolucionario no puede ser acometida más que con un espíritu socialista, el único espíritu revolucionario del momento" (Mella, J.M.; "El concepto socialista de la Reforma Universitaria: 455)

Este movimiento de cambio tenía que tener como protagonistas a los trabajadores, es por esto que en el pensamiento y la praxis "mellista" es una constante el debate sobre la necesaria convergencia entre el sector estudiantil y la clase trabajadora:

> "La condición primera para reformar un régimen (…) es la toma del poder por la clase portadora de esa reforma. Actualmente, la clase portadora de las reformas sociales es la clase proletaria. Todo debe ir convergente a esta finalidad. (Mella, J.M.; "El concepto socialista de la Reforma Universitaria: 455)

A partir de estas aseveraciones, observamos el salto cualitativo que logra JAM con sus planteos marxistas, buscando una alternativa viable para salir de la opresión que ejercía el imperialismo yanqui, en alianza con la burguesía nacional, sobre el pueblo cubano y dejando en claro el rol que el estudiantado debía cumplir dentro de este cambio social.

También, como observa Biagini, a nivel Latinoamérica el movimiento reformista, generó una sensibilidad de los estudiantes respecto a la realidad nacional y latinoamericana, que en muchos casos concibió el marxismo como el camino para una sociedad mejor.

> "Podemos plantear que, junto a la representación estudiantil, el movimiento reformista propició la extensión universitaria, la sensibilidad social y la mancomunión con la clase obrera, el pacifismo y la lucha contra el imperialismo, la oligarquía y el clericalismo"(Biagini; 2012: 31)

La campaña por la integración revolucionaria del estudiantado y su participación en los asuntos vitales del país tuvo uno de sus hechos más sobresalientes en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en 1923. Los debates superaron el ámbito estudiantil, subrayando la necesaria solidaridad del estudiantado con el proletariado nacional.

> "El estudiante tiene el deber de divulgar sus conocimientos entre la Sociedad, principalmente entre el proletariado manual, por ser éste el elemento más afín del proletariado intelectual, debiendo así hermanarse los hombres de Trabajo, para fomentar una nueva sociedad, libre de parásitos y tiranos, donde nadie viva sino en virtud del propio esfuerzo" (J. A. Mella; "Primer Congreso Revolucionario de Estudiantes":pág. 65)

De este modo, el movimiento de reforma universitaria alcanzó dimensiones superiores y su influencia renovadora contribuyó a la radicalización de un contingente juvenil que renunciaba a convertirse en élite profesional e intelectual del sistema democrático-burgués de la república neocolonial.

Esta honrada de jóvenes se fue radicalizando hasta adoptar la ideología marxista- leninista. En consecuencia formaron una vanguardia que enarboló el pensamiento patriótico y antiimperialista de J. Martí, para enriquecer la lucha de la liberación nacional revolucionaria, vinculada con el internacionalismo del proletariado.

Hacia una Universidad de los trabajadores: La Universidad Popular José Martí

Continuando con la idea de cimentar la unidad obrero-estudiantil revolucionaria, 1923, se efectuó la creación de la Universidad Popular "José Martí", en la Universidad de La Habana. Esta institución revolucionaria, en la cual Mella tuvo un gran papel en su creación y organización, tenía como principios básicos: el antidogmatismo científico, pedagógico y político, y la justicia social.

> "La Universidad Popular solo reconoce dos principios: el antidogmatismo científico, pedagógico y político, y la justicia social; declarándose, por tanto, no afiliada a doctrina, sistema o credo determinado" (estatuto de la Universidad Popular José Martí, articulo 2) (Cupull A. y González F.; 2010: 74)

A su vez esta institución se trataba de una escuela nocturna para trabajadores, fundada para librar a la joven generación de los prejuicios de la vieja escuela. Este acontecimiento puede ser considerado como un avance contrahegemónico de la clase obrera en relación al ámbito educativo, ya que por primera vez esta institución abrirá sus puertas al pueblo trabajador.

> "La clase proletaria cubana funda, profesa y dirige la Universidad Popular JOSÉ MARTÍ" (Cupull A. y González F.; 2010: 74)

Es necesario destacar la participación en esta universidad de un grupo de estudiantes y graduados que van a ocupar el rol de profesores. Entre estos se encontraban además de la figura de JAM, Rubén Martínez Villena, Gustavo Aldeguería, Alfonso Bernal del Riesgo. De este modo, los intelectuales dejaban de ser actores pasivos, para nutrirse de la experiencia de los trabajadores y, a su vez, acercarse a los núcleos revolucionarios que mantenían la resistencia al gobierno corrupto y entreguista de A. Zayas.

Antiimperialismo

Es evidente que en la praxis y el sentimiento antiimperialista son parte ineludible de la madurez política de JAM. Como parte de su biografía política, nos ubicamos aquí en el comienzo de su estadía en México donde llega a ser Secretario General de la Liga Antiimperialista de las Américas y fundador y dirigente de la Asociación de Nuevos Emigrados Revolucionarios Cubanos (ANERC), así como de otras organizaciones revolucionarias.

La dinámica de oposición frente al imperialismo yanqui será obviamente moneda corriente en este recorrido, lo cual se ve reflejado en las declaraciones de la ya mencionada Liga Antiimperialista de las Américas. Ejemplo de esto es el Manifiesto publicado en el periódico Venezuela Libre, en 1925; donde la Liga se pronuncia por la evacuación de las tropas americanas de Panamá, que se habían establecido allí para reprimir una acción de los trabajadores por mejoras en sus condiciones laborales y de vivienda:

> "(…) Otra vez el puño de hierro del imperialismo de Wall Street está en acción en América Latina (…) Todavía los soldados estadounidenses patrullan las calles de Panamá con las bayonetas puestas (…) Todo sindicato obrero y organización anti-imperialista debe contestar a este ultraje del imperialismo norteamericano (…)"

Y concluye:

> "Exijamos que se derogue el tratado de 1903 bajo el cual se justifica la intervención de Panamá. Exijamos el retiro de las fuerzas estadounidenses de todos los países latinoamericanos y la independencia de Puerto Rico, las Islas Vírgenes y las Filipinas.

Solidaridad con las masas dolientes de los países coloniales y semicoloniales. ¡Abajo el imperialismo mundial!" (Manifiesto de la Liga Antiimperialista de las Américas: Demanda por la evacuación de Panamá por las tropas americanas; 1925).

Al continuar con el análisis del posicionamiento antiimperialista "mellista" nos encontramos frente a un documento fundamental, que reconoce desde el estudio de la realidad caribeña ycontinental, la influencia y la cristalización de la política agresiva del imperialismo yanqui. Este es: "CUBA: un pueblo que jamás ha sido libre". Es allí donde, a través de una lectura crítica de la historia cubana, JAM analiza las diferentes maneras a través de las cuáles se verticaliza y materializa la dominación imperialista sobre el pueblo cubano y nuestroamericano.

En este sentido, se plantea:

> "En toda América sucede igual. No se sostiene un gobierno sin la voluntad de los Estados Unidos, ya que el apoyo del oro yanqui es más sólido que el voto del pueblo respectivo. Hoy los pueblos no son nada, ya que la sociedad está hecha por el Dólar y no por el ciudadano. Cualquier rico de yanquilandia tiene más dólares que ciudadanos todos los países de la América. Hay que hacer que el ciudadano venza al Dólar".

Y entonces, ¿cuál es la salida a tamaña situación?

> "Para esto, se dirá, es necesario una revolución. Si, lo es; pero no una revolución más como las que se ven todos los días en los países de América: revolución de hambrientos politiqueros deseosos de hartarse con el presupuesto y los empréstitos de los Estados Unidos. Hay que hacer, en fin, la Revolución Social en los países de América".

Queda sumamente claro que para JAM la lucha contra la dominación imperialista debería darse por el camino de la revolución socialista de toda NuestrAmérica. En el mismo documento y tal vez con intenciones de dejar en claro la inevitabilidad de dicha compulsa,

JAM sostiene:

> "Luchar por la revolución Social en la América, no es una utopía de locos o fanáticos, es luchar por el próximo paso de avance en la historia (…). La Revolución social es un hecho fatal e histórico, independiente de la voluntad de los visionarios propagandistas (…) así es la Revolución de los pueblos" ("Cuba: un pueblo que jamás ha sido libre").

Es a raíz de estos análisis de la dinámica imperialista que se vislumbra la tarea de Mella como el gran elaborador de un programa antiimperialista de lucha, con la fundamental creación de los instrumentos ideológicos y organizativos para la acción. (López Civeira; 2003:64).

Conclusiones provisorias

A través del recorrido de la presente ponencia hemos planteado algunos aspectos puntuales de la matriz ideológica y la praxis política de JAM, como líder estudiantil, intelectual y militante revolucionario y antiimperialista.

En ese marco es que nos interesa destacar la importancia de estos anclajes al momento de analizar su posibilidad de aportar a una revolucionariedad del estudiante universitario como actor revolucionario. Es decir, a pesar de su brevísimo periodo de actividad, con una gran claridad del futuro, nos ha dejado a las generaciones futuras una obra que es necesaria tener en cuenta.

Existen nociones vertidas en sus escritos y en su práctica que consideramos como aporte ineludible de cualquier aspiración revolucionaria del estudiantado universitario: la unidad obrera estudiantil, la necesidad de abrir la universidad al pueblo -concretada en la creación de la Universidad Popular José Martí- , la claridad para caracterizar y difundir, desde la matriz marxista leninista, la necesidad de una "revolución social", como parte fundamental de la lucha contra el imperialismo norteamericano. Lucha que entiende que tiene que debe llevarse a un nivel internacional, debido a la mundialización del sistema capitalista, en búsqueda de la unidad americana:

> "La unidad de América que sueñan todos los espíritus elevados del momento presente es la unidad de la América Nuestra, de la América basada en la justicia social, de la América libre, no de la América explotada, de la América colonial, de la América feudo de unas cuantas empresas capitalistas servidas por unos cuantos gobiernos, simples agentes del imperialismo invasor. Esta unidad de la América solo puede ser realizada por las fuerzas revolucionarias enemigas del capitalismo internacional: obreros, campesinos, indígenas, estudiantes e intelectuales de vanguardia" (Mella J. A., "Hacia la Internacional Americana", 211)

También podemos observar como Mella, y el movimiento estudiantil de contracultura que se genera a su alrededor en la década de 1920, pueden ser considerados como elementos precursores de la resistencia estudiantil de los 60´s. Esto puede ser relacionado con el planteo que realiza Biagini:

> "El termino contracultura de un modo más genérico puede ser identificado a los grupos o movimientos que cuestionan los valores, creencias, actitudes y poderes dominantes. Se trata de manifestaciones que (…) han existido en mayor o menor grado con antelación al gran paradigma de la contestación sesentista, pero será con este último fenómeno que terminan cobrando una inusitada fuerza vital…" (Biagini Hugo, 2012: 3)

contacto@revistanuestramerica.cl

Por último, entendemos por otra parte, y aunque esta conclusión quizá exceda el planteo del presente escrito, que el pensamiento y la acción de JAM se encuentra dentro de los principales aportes al pensamiento revolucionario y emancipador cubano y nuestroamericano. Podemos pensar la Revolución Socialista que comenzó a gestarse en 1959, inspirada en los ideales de J.Martí, a los cuales Mella logró darle una nueva y más revolucionaria significación y Fidel Castro la transformó en victoria, es decir pensar a JAM como un puente que vincula, probablemente sin fisuras, el pensamiento y la acción revolucionaria con el pasado.

Referencias

Biagini, Hugo (2012) La contracultura estudiantil. De Mayo a los indignados.

Gramsci, Antonio (2004) Los intelectuales y la organización de la cultura, Buenos Aires: Nueva Visión.

Romero, Fernando Gabriel (Comp.) (2009) Los estudiantes. Organizaciones y luchas en Argentina y Chile, Bahía Blanca: Libros en Colectivo.

Rodríguez, Adriana (2008) Revolucionariedad y Revolución en el Frente Sur, México.

Torres-Cuevas, Eduardo (Coord.) (2003) Dos siglos de pensamiento de liberación cubano, La Habana: Imagen Contemporánea.

Fuentes

Manifiesto de la Liga Antiimperialista de las Américas: Demanda por la evacuación de Panamá por las tropas americanas. VENEZUELA LIBRE, año IV, Nos. 14-18. La Habana, septiembre-diciembre de 1925. En: "Mella. Documentos y artículos. Instituto de Historia del Movimiento Comunista y la Revolución Socialista de Cuba", pp. 197-199.

Cuba: un país que jamás ha sido libre. Folleto (sin fecha). Imprenta El Ideal, Federación de Torcedores (Archivo de la oficina del Historiador, Museo de La Habana) En: "Mella. Documentos y artículos. Instituto de Historia del Movimiento Comunista y la Revolución Socialista de Cuba", pp.174-183.



Litografía de H. Daumier, aparecida en un periódico de su época.

Tomado de la Revista "La Prensa Obrera", Centro Editor de América Latina, año 1969, p.24

—Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092, Vol. 1, N° 2, julio-diciembre, 2013—

Pedagogía de la Tierra: los sujetos del campo y la Enseñanza Superior

Fernando José Martins[21]

pp. 67-83

Resumen: En el contexto de las políticas y prácticas de la enseñanza superior, de manera general, cada vez más atraídas por la lógica de mercado, se intenta en este artículo dar visibilidad a una experiencia en este nivel de enseñanza, que pretende posicionarse en la contracorriente de aquella lógica: la Pedagogía de la Tierra. Bajo la forma de política pública afirmativa, encarada hacia los sujetos del campo, se construye en Brasil un curso especial con características singulares y propias, que ha llamado la atención de los investigadores y de la sociedad civil. Esta experiencia señala elementos significativos que sustentan la definición de políticas y prácticas de una enseñanza superior vinculada a una perspectiva emancipatoria, orientada específicamente a las clases populares.

Palabras clave: movimientos sociales, participación, universidad.

[21] Centro de Educación y Letras, Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Foz de Iguazú, PR / Brasil. Traducción: Carlos Falaschi O.

Introducción

No sería difícil trazar un panorama definiendo el carácter desigual, excluyente y elitista de la enseñanza superior. Podría hacerse estadísticamente, con datos en relación al acceso de la población a ese nivel de enseñanza, que se agravarían al cruzarlos con las condiciones sociales de los estudiantes que frecuentan la enseñanza superior[22].

Procuraré no obstante atenerme al carácter cualitativo de ese panorama, que Chauí (1999) define como operacional, dado su sometimiento a los dictámenes del capital. En tal sentido, la autora afirma que: "Esa universidad no forma y no crea pensamiento, despoja al lenguaje de sentido, densidad y misterio, destruye la curiosidad y la admiración que llevan al descubrimiento de lo nuevo, anula toda pretensión de transformación histórica como acción consciente de los seres humanos en condiciones materiales determinadas" (Ibid. 5).

Tales características, aunque situadas en la realidad brasilera, pueden ser ampliadas a otros contextos, como apunta la colección de significativo título: La Universidad en Ruinas (Trindade, 1999), que reúne experiencias de otros países, incluso europeos. En este contexto, se refiere aún al controvertido proceso de Bolonia, proceso que, aunque para muchos se manifieste como un avance en las políticas de enseñanza superior, para analistas críticos fortalece las características arriba descriptas, promoviendo el carácter operacional de la universidad contemporánea.

Sin embargo, en otra esfera del proceso elitizante de la enseñanza superior están las clases populares. En ellas, desprovistas historicamente del acceso a los derechos de ciudadanía, se hallan sujetos sociales que se organizan en movimientos que, entre sus demandas, procuran tener acceso a tales derechos, promoviendo así un proceso de democratización. Es justamente el caso de la 'Pedagogía de la Tierra': los movimientos sociales del campo, que parten de demandas específicas (formación de profesores y profesionales para su actividad), terminan contribuyendo a demandas más amplias de cuño social y, de modo general, con el proceso de democratización como un todo.

Sobre la democratización de la enseñanza específicamente, Pintassilgo (2003) destaca la obra del pensador portugués Rui Grácio, que corrobora una premisa aquí defendida: "Nos proponemos distinguir tres acepciones en la expresión 'democratización de la enseñanza': una refiere a las bases sociales de reclutamiento del contingente escolar, otra a los valores objetivamente vehiculados por los contenidos de la enseñanza, la tercera al tenor de las relaciones institucionales -administrativas y pedagógicas- del sistema escolar" (Grácio,

[22] No es objetivo central profundizar en la temática. Para datos acerca de la enseñanza superior en Brasil, el artículo de Pinto (2004) es bastante esclarecedor.

1971/1995, cit. en Pintassilgo, 2003: 19).

La acepción a destacar es la 'base social' de la democratización de la enseñanza, aquí enfocada a la enseñanza superior. Es innegable el aumento del número de alumnos adultos en la enseñanza superior (Pascueiro, 2009). En tanto, los 'valores' y el 'tenor de las relaciones institucionales' de esa dimension son ampliamente cuestionables. En el caso brasilero por ejemplo, la mayor concentración de tal expansion se encuentra en la red de enseñanza privada, controlada y al servicio del mercado. Las instituciones que proveen tal'producto' (enseñanza superior) son aquellas que presentan resultados inferiores en losíndices estatales de evaluación[23].

Así, es necesario que el conjunto de acepciones presentado por Grácio esté presente en el proceso de democratización, lo que se verifica en la experiencia aquí relatada.

En la perspectiva de democratización de la enseñanza superior se encuentran las acciones colectivas de los sujetos sociales que, 'a pesar' del papel del Estado (pues las acciones estatales hegemónicas están a favor del capital y contra los sujetos que se organizan en movimientos sociales), se articulan en torno de acciones que incluyen demandas de los sujetos políticos colectivos en el aparato estatal, verificándose experiencias emblemáticas en el caso de la enseñanza superior de Brasil. Se pretende en este artículo materializar algunos puntos de democratización debatidos hasta aquí y también exponer las características básicas de un fenómeno denominado en Brasil la 'Pedagogía de la Tierra'. La Pedagogía de la Tierra consiste en una acción colectiva de acceso a la enseñanza superior, en la cual los sujetos sociales del campo, a partir de demandas específicas y de acuerdo con las condiciones particulares de su realidad social, construyen un proceso formativo, apropiándose de los tradicionales espacios universitarios.

Aun disertando sobre una experiencia en particular como la Pedagogía de la Tierra, no se propone una disociación entre la perspectiva del sistema de enseñanza superior y la idea de universidad. Los señalamientos de Almeida y Antônio (2008) son emblemáticos, tanto para mostrar la idea de la universidad vinculada a la Pedagogía de la Tierra, como para evidenciar la característica de unidad entre experiencia local y sistema. Esto porque los autores tratan de una experiencia local, o sea de un curso sobre Pedagogía de la Tierra. En tal sentido, afirman que "Su concretización contiene explícitamente la idea de una universidad pública que expresa una apertura de relaciones con los movimientos sociales y con una acción preferencial para miembros de una sociedad que, de algún modo, viven en condiciones de exclusión en el acceso a los derechos sociales y la plena ciudadanía – la población del campo" (ibid. 22).

---

23 Ver datos de comprobación en los censos de la Educación Superior del Brasil, disponibles en < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior >.

Es preciso destacar que, más allá de la investigación en fuentes primarias (documentos oficiales y documentos de los movimientos sociales) o secundarias (la producción científica sobre la temática), utilizaré los recursos originados en el contacto directo con el tema, cuando actué una vez en un curso de la docencia con los moldes que aquí se abordan y recorrí los espacios de construcción colectiva de las mencionadas acciones, echando mano parcialmente al recurso de la investigación participante[24] (Brandâo y Streck, 2006).

Es importante señalar además que la Pedagogía de la Tierra se inserta en el contexto de un debate más amplio en el territorio brasilero. Este debate se asienta en la construcción de la llamada 'educación del campo' (Arroyo, Caldart y Molina, 2004), que no será objeto de análisis en el presente texto. Sin embargo, no es posible disociar ambos abordajes, dado que ambos: Pedagogía de la Tierra y Educación del Campo, son propuestas educativas construidas colectivamente por los sujetos del campo, conformes a sus especificidades y con su perspectiva contra-hegemónica de campo, agricultura, educación y sociedad.

Los orígenes y los datos

La génesis de la 'Pedagogía de la Tierra' explica el anterior señalamiento sobre la acción "a pesar del papel del Estado", puesto que nace de una política pública originada en las necesidades de los demandantes. En Brasil, la enseñanza superior tiene una marca histórica elitista – las capas populares son minorías y excepción. Como la génesis de la Pedagogía de la Tierra está vinculada a un movimiento social específico, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), que a su vez integra un movimiento más amplio, la 'Educación del Campo', son necesarias dos aclaraciones: a) es complejo precisar un límite en la actuación del MST y del movimiento 'Por una Educación del Campo', toda vez que el primero es uno de los fuertes sujetos sociales que componen el segundo; b) el foco de actuación y en consecuencia las demandas de ambos movimientos se entremezclan. Así, con la intención de hacer evidente esa proximidad y de esclarecer la esencia de la expresión 'educación del campo', puede afirmarse que "Uno de los trazos fundamentales que van diseñando la identidad de ese movimiento 'por una educación del campo' es la lucha del pueblo campesino por políticas públicas que garanticen su derecho a la educación y a una educación que sea en y del campo. 'En': el pueblo tiene derecho a ser educado en el lugar donde vive; 'del: el pueblo tiene derecho a una

---

[24] Metodología bastante utilizada, principalmente en la década de 1980, vinculada a los movimientos populares. Hay otras obras que podrían dar referencias sobre la expresión; utilizamos ésta dada su más actual publicación.

educación pensada desde su lugar y con su participación, vinculada a su cultura y a sus necesidades humanas y sociales" (Caldart, 2004, p. 149-150).

Para retomar la historia de la Pedagogía de la Tierra, es preciso poner en evidencia el papel central del MST, que se desdobla en ese movimiento mayor de Educación del Campo. Con todo, es necesario explicitar la especificidad de cada uno de esos movimientos (MST y Educación del Campo), indisociables pero independientes.

El MST es un movimiento social que tiene como principal objetivo la lucha por la reforma agraria. Empero, al interior de ese movimiento hay una serie de demandas que constituyen frentes de lucha, entre las cuales la educación. Como es un movimiento de masas constituido por familias, posee un elevado índice de niños, lo que se deriva en una gran demanda por educación. Como el MST tiene una propuesta educacional en acuerdo con los sujetos que lo constituyen, hay toda una estructura que se alinea con esa especificidad, concretamente la formación de profesores. En ese contexto, de acuerdo con una praxis educativa surgida en las necesidades de un movimiento social, es que se 'gestiona' la Pedagogía de la Tierra.

A partir de la demanda de formación científica y universitaria para los cuadros de las escuelas situadas en campamentos o asentamientos del MST, el movimiento procura realizar acuerdos con universidades para la satisfacción de esa demanda, y conjuntamente busca ante los organismos estatales recursos públicos para que el Estado asuma esa demanda pública educativa. Luego de un largo proceso de construcción social, que excede los límites de este artículo, y a partir de 1998, se inician acuerdos formales entre las universidades brasileras y el MST, teniendo como órgano de fomento estatal al Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), ligado al Ministerio de Desarrollo Agrícola. Adviértase que no se trata del Ministerio de Educación. El Programa abarca a decenas de universidades como contrapartes de movimientos sociales, números que serán señalados solamente para dar visibilidad a la dimension de esa acción, lo que se traduce en una experiencia democratizante de la enseñanza superior brasilera en esta evaluación particular.

Con el relato inicial de las características formales de la Pedagogía de la Tierra se pretende demostrar el alcance logrado por esta iniciativa. Para hacerlo, serán utilizadas algunas fuentes 'oficiales', que en este caso no se restringen a los documentos estatales, sino que también se extienden a los documentos producidos por los movimientos sociales. En este caso, el análisis de las primeras experiencias comprende un cuaderno producido por el MST (Caldart, 2002) como referencia central.

Los demás datos son provistos por la coordinación de PRONERA, sin estar aún sistematizados y traduciéndose sólo en los apuntes internos del sector.

Los datos aquí expuestos sobre la Pedagogía de la Tierra evidencian dos momentos políticos en Brasil. El período inicial de la experiencia, entre 1998-2002, está marcado por un intenso conflicto, toda vez que el Estado Nacional y su política de Estado-Mínimo se contraponían a iniciativas populares como la que está en estudio. Es interesante observar esa contradicción, pues es justamente en el momento de mayor intensidad del combate a los movimientos sociales y de escasez de políticas públicas para el conjunto de la población que se avanza hacia una iniciativa de política pública popular.

En ese primer período, conforme al relato de los movimientos sociales (ibidem), fueron efectuadas siete experiencias de Pedagogía de la Tierra. En ese período, además de iniciarse la construcción formal de lo que hoy se denomina Pedagogía de la Tierra, surgen elementos emblemáticos para las reflexiones contemporáneas, como el mismo nombre de la actividad.

El primer curso de Pedagogía de la Tierra en Brasil fue realizado en conjunto con la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande do Sul (UNIJUI), apuntando a la formación académica de profesores que actuaban al interior de escuelas y procesos educativos del MST. Los alumnos de ese primer curso de Pedagogía de la Tierra, cuyo público se llamaba Salete Strozake, sin pretensión de bautizar al curso, realizaron una acción que dio el nombre al objeto aquí analizado. Concibieron un diario, creado para mantener informadas a las bases (campamentos y asentamientos) sobre las actividades de formación que venían realizando, que fue titulada por los educandos como 'Pedagogía de la Tierra', nombre que se armó de significados y praxis acuñando una categoría hoy constituyente del sistema de enseñanza superior brasilero. "De nombre y apellido, la expresión Pedagogía de la Tierra va identificando enseguida la presencia de determinados sujetos en la Universidad, así como una manera tal vez nueva de hacer y pensar la formación de educadoras y educadores del campo" (Caldart, 2002, p. 77). Vale la pena destacar que la experiencia tenía como interlocutor de la sociedad organizada sólo al MST. En el 2002, en combinación con la Universidad estatal de Río Grande do Sul (UERGS), tuvo lugar el primer curso con Vía Campesina, conjunto constituido por varios movimientos ligados a la realidad campesina. El curso fue realizado en las instalaciones de ITERRA, Instituto de Educación Josué de Castro, ligado al MST. Este movimiento, que era el interlocutor central del proceso, pasó a ser una de las partes, agregándose a Pedagogía de la Tierra una serie de otros movimientos sociales, lo que imprimió un carácter más clasista a la acción.

En las fuentes consultadas puede haber un pequeño lapsus de registro, pues en los relatos de las actividades de Pedagogía de la Tierra provistos por el órgano oficial PRONERA, las actividades desarrolladas se iniciaron en el año 2003. Este hecho está relacionado con las condiciones políticas gubernamentales de Brasil, que corresponden a un segundo período político brasilero. En 2003, Lula da Silva asumió la presidencia del país. El órgano

estatal referido estaba vinculado a la administración federal y puede verificarse una expansión de las actividades realizadas en esa área a partir de tal hecho; expansión no sólo en sentido cuantitativo, sino también en las áreas de cursos superiores ofrecidos. La cuestión de la inserción de movimientos sociales ligados a Vía Campesina como constituyentes de Pedagogía de la Tierra, ampliando la fuerza social de los movimientos (factor éste que no puede ser obviado por el análisis) y siendo además una referencia para la expansión de la actuación de Pedagogía de la Tierra.

Con estas aclaraciones, pueden exponerse los datos cuantitativos sobre Pedagogía de la Tierra, que sobrepasa hoy día al curso de Pedagogía. De acuerdo con los datos ofrecidos por los órganos competentes ya citados, y teniendo como base los proyectos firmados hasta el presente año, los acuerdos abarcan varias áreas de conocimiento, con los siguientes cursos superiores: Geografía y Desarrollo Territorial, Agronomía, Letras, Normal Superior, Historia, Ciencias Agrarias, Medicina Veterinaria, Educación y Artes, Derecho, Ciencias Sociales, Tecnología en Gestión. No están aquí contabilizados los cursos interdisciplinarios de licenciatura para formación de profesores y los pos-grados lato sensu, principalmente en educación del campo. Tal amplitud no supera la mayoría de los cursos de Pedagogía existentes en esa modalidad. El Cuadro 1, aunque pueda contener algunas lagunas, por no tratarse de una publicación oficial, sino de un documento interno de control de la institución responsable, ofrece una visualización algo más pormenorizada acerca de la actividad del PRONERA en los cursos de 'Pedagogía de la Tierra'. (ver CUADRO I)

Para estos cursos, incluyendo la delimitación del período entre 2003 y 2007, se efectuaron convenios con 29 universidades brasileras de todas las regiones del país. En ese período existían, en el ámbito de 'Pedagogía de la Tierra', 3.469 plazas en la enseñanza superior por convenios con universidades públicas en su mayor parte. Los recursos para el mantenimiento de los cursos son públicos y asumen la atención gratuita de los educandos. La tendencia es el incremento expansivo, toda vez que otro ministerio adhirió a la propuesta. El Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría que asume la temática de la educación del campo, la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, lanza un afiche de fomento de los cursos de educación superior para formación de profesores. Con el Programa de Apoyo a la Formación Superior de Licenciatura en Educación del Campo (Procampo), se procura realizar cursos de licenciatura en formación interdisciplinaria de profesores para escuelas del campo, diferenciándose de la postura académica de los cursos tradicionales de formación de profesores. Conforme al texto legal: "El objetivo del programa es apoyar la implementación de cursos regulares de Licenciatura en Educación del Campo en las instituciones públicas de enseñanza superior de todo el país, enfocados específicamente a la formación de educadores para la

docencia en los últimos años de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media en las escuelas rurales" (MEC, 2007, p. 1).

Asimismo con relación al tenor del documento oficial, hay que señalar la forma como quedan incorporados algunos de los principios formulados por los movimientos sociales y que, en cierta medida, terminan contribuyendo con elementos de popularización a la perspectiva de organización de la enseñanza superior nacional. Se perciben tales elementos cuando el documento establece los criterios exigidos para la elaboración de proyectos a ser presentados al referido Programa: "Entre los criterios exigidos, los proyectos deben prever: la creación de condiciones teóricas, metodológicas y prácticas para que los educadores en formación puedan convertirse en agentes efectivos para la construcción y reflexion del proyecto político-pedagógico de las escuelas del campo; la organización curricular por etapas presenciales, equivalentes a semestres de cursos regulares, en un régimen de alternancia entre tiempo-escuela y tiempo-comunidad, para permitir el acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad (tiempo-escuela) y la relación práctica- teoría-práctica vivida en las comunidades del campo (tiempo-comunidad); la formación por áreas de conocimiento previstas para la docencia multidisciplinar – Lenguajes y Códigos, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Agrarias, definidas por la universidad su/s respectiva/s área/s de habilitación; y la consonancia con la realidad social y cultural específica de las poblaciones del campo beneficiarias, según las determinaciones normativas y legales concernientes a la educación nacional y a la educación del campo en particular" (ibidem, p. 2).

Más allá de la novedad de tiempos educativos diferentes, lo más emblemático de esta organización propuesta para el curso de licenciatura en Educación del Campo es su característica inter-disciplinar. En Brasil, las áreas de conocimiento no se comunican durante la graduación. Las licenciaturas específicas, tanto para la docencia de enseñanza media, como para los últimos años de la enseñanza básica (6° a 9° años) son unitemáticas y tienen en consideración la formación de profesores secundarizada en la mayoría de los casos. En términos numéricos, esa acción ensaya asimismo un avance en la democratización del acceso, toda vez que existen aproximadamente 3.400 personas involucradas directamente en el proceso formativo.

La propuesta arriba descripta tiende a superar la distancia entre teoría y práctica, construyendo un curso en el cual el educando es formado a través del diálogo entre las áreas en las cuales actuará como docente, de modo inter-disciplinar. Y aunque conste en un documento oficial, esa práctica es originada en la previa organización de los sujetos sociales del campo y los números presentados traducen una conquista de los movimientos sociales.

El 'contenido' de la Pedagogía de la Tierra

No es posible decir cuál es la mayor contribución de la Pedagogía de la Tierra a la enseñanza superior brasilera: si es la contribución para la democratización en lo que hace a la forma, o sea el aumento de plazas para las capas populares, excluidas por lo general de esta modalidad de enseñanza (como sujetos sociales organizados, los movimientos sociales penetran en ese universo extraño de la enseñanza superior), o la democratización del contenido, ya que la Pedagogía de la Tierra, con sus experiencias singulares, contribuye significativamente a imaginar otras formas de organización de la enseñanza superior.

Puede señalarse para el acceso mismo a la enseñanza superior. Los sujetos constituyentes de la Pedagogía de la Tierra, con organización basada en los movimientos sociales, presentan demandas significativas para el sistema universitario. En consecuencia, la población direcciona la oferta universitaria y no al contrario, lo que es regla en la organización del sistema de enseñanza superior brasilero. Contrariando la lógica en que la universidad presenta las opciones a los candidatos, la experiencia de la Pedagogía de la Tierra la subvierte, indicando cuáles son sus demandas, o sea indicando cuales son los cursos que deben ser ofrecidos. He aquí un fragmento de un artículo sobre esta temática, que apunta al impacto de esta práctica en las instituciones de enseñanza superior: "Al presentar el proyecto para una primera discusión, tal como fue entregado por el movimiento, a los colegas de la Facultad de Educación, algunos progresistas otros menos, pero en principio todos empeñados en la construcción de una educación pública de calidad, hubo cierta incomodidad puesto que el proyecto tenía consistencia" (Arelado, 2005, p. 43).

Sin embargo, estas experiencias se van ampliando. El propio proceso selectivo[25] de estas experiencias es una herramienta metodológica, ya que un elemento común entre las experiencias habidas y en marcha es la forma de selección para la realización del curso. Cada concurrente al curso está vinculado a un movimiento social del campo, certificado por el documento de presentación emitido por la organización de la que proviene. El proceso selectivo se funda además en la experiencia de vida que condujo al educando a ese curso. También integra el proceso de selección un memorial circunstanciado del candidato, en la cual se relatan las vivencias que lo habilitan para ocupar esa vacante.

[25] Es importante destacar que la forma de acceso (casi universal) a la enseñanza superior en Brasil es denominada 'vestibular', una prueba clasificatoria de conocimientos generales que el estudiante realiza para el ingreso a la universidad.

De este modo el acceso y la formación profesional del sujeto se aproximan a la función social que él ejerce, superando la perspectiva del mercado de trabajo.

Además de apuntar a una vinculación orgánica entre proceso educativo y praxis social, la presente experiencia pone la atención en la identidad que se construye y se consolida cuando el proceso formativo se acerca a la 'preparación' de la vida concreta, real. Esta es una vision que disminuye la distancia entre proceso formativo y realidad, proporcionando una formación universitaria más consistente y asociada a la función social de los sujetos que la realizan, o sea el proceso formativo adquiere identidad. "Cuando los estudiantes del MST pasaron a llamarse pedagogos y pedagogas de la tierra, estaban demarcando y declarando esa pertenencia: antes que universitarios somos Sin Tierra, tenemos la marca de la tierra y de la lucha que nos hizo llegar hasta aquí" (Caldart, 2002, p. 83-84).

Los sujetos que ocupan una vacante universitaria, al contrario de lo que dicta el ideario hegemónico, no son una tabula rasa. Tal percepción promueve la reflexión sobre la función social de la enseñanza superior. En los tiempos en que se propaga la función de la universidad frente al trabajo y a la calificación, la tendencia es que la juventud universitaria se adapte a las necesidades del mercado. En el caso de la Pedagogía de la Tierra esa lógica también se halla invertida.

La organización interna de los cursos de Pedagogía de la Tierra es distinta de la matriz organizativa del sistema de enseñanza superior, toda vez que su estructura es congruente con las necesidades de los sujetos que la conforman (y organizan), contribuyendo a la formación de una estructura que dé respuesta a sus necesidades. En consecuencia, los 'tiempos educativos' no se asemejan a la regla general del sistema de enseñanza superior brasilero, que a su vez es semejante a la estructura de la organización mundial, en la cual más allá de las investigaciones y actividades extra-universitarias, se administran aulas. Con la utilización de la llamada 'pedagogía de la alternancia' y la estructura de internado montada para la realización de los cursos de Pedagogía de la Tierra, es posible la realización de actividades variadas que constituyen 'tiempos educativos' plurales. Por medio de estas consideraciones, hay dos conceptos que es necesario poner en evidencia: los tiempos educativos y la metodología de la alternancia.

El sistema de los tiempos educativos comprende el total de los tiempos de formación humana que son vividos durante la totalidad del período del curso superior. No obstante, antes de exponer los tiempos particulares, es interesante explicitar una organización metodológica que permite varios momentos específicos: la 'alternancia'. La pedagogía de la alternancia, con registros que indican su origen francés (Ribeiro, 2008), es anterior a la Pedagogía de la Tierra. Es un sistema organizativo que prevé distintos momentos de formación, que también pretenden articular teoría y práctica. Es pertinente señalar que

este debate es distinto de los casos de profesionalización alternada realizados tanto en Brasil, en menor escala, como en otras realidades, entre las cuales la portuguesa (Cabrito, 1994). Pese a que el mecanismo metodológico es el mismo sustancial y principalmente en relación con los objetivos sociales, son experiencias distintas. En el caso de la Pedagogía de la Tierra, ocurre la concentración de actividades en algunos períodos del año (en el caso en análisis, transcurren de enero a marzo y en julio), períodos intensos de actividades curriculares que son denominados grosso modo de tiempo-aula (grosso modo, pues al interior de las actividades del aula hay otros tiempos formativos). Es importante resaltar que esa simple organización diferenciada permite que muchos trabajadores anteriormente apartados del proceso por motivos varios (trabajo, distancia, condiciones de subsistencia) tengan acceso a la enseñanza superior.

El caso particular de los cursos de Pedagogía de la Tierra en Brasil asocia esta alternancia a un largo período de convivencia comunitaria de los estudiantes, una vez que las distancias geográficas y la propia intervención pedagógica direccionada proporcionan esa convivencia. Esta intervención a favor de una vivencia colectiva, integral, no es circunstancial ni movida por la racionalidad económica; se inserta en una perspectiva teórica que se puede localizar en la obra de Gramsci: "De facto, la escuela unitaria debería ser organizada como escuela de tiempo integral, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica, y el estudio debería ser hecho colectivamente" (Gramsci, Coutinho, Nogueira y Henriques, 2006, p. 38).

En otra fase de la alternancia se sitúan las actividades que se desarrollan fuera de esos períodos concentrados, que se designan como 'tiempo-comunidad'. "Tiempo-comunidad (TC) es el tiempo en que los estudiantes se hallan en sus comunidades, desarrollando sus prácticas, así como otras actividades del curso, de estudio e investigación" (Almeida y Antonio, 2008, p. 28). Siendo todos los estudiantes originarios de movimientos sociales o de instituciones ligadas al universo rural, son incluidos componentes educativos a partir de los tiempos de enseñanza e investigación para su ejecución en las instituciones de origen de los educandos. A medida que el curso se va desarrollando, las actividades del tiempo-comunidad se van complejizando hasta adquirir forma de investigación o práctica de enseñanza, asistidas directamente por la institución de enseñanza responsable de la formación.

Esos momentos alternados posibilitan un diálogo constante entre la teoria y la práctica. Sin embargo, desde el punto de vista de la intervención educativa formal, es en el 'tiempo-escuela' - período en el cual los estudiantes de encuentran en la institución educativa- que se efectúa la mayor parte de las actividades. En el proceso de auto-organización por parte de los educandos se crea una comunidad en dichos períodos. Así, el mismo proceso de division del trabajo para el mantenimiento del espacio produce el 'tiempo-trabajo'. Esta es una actividad que, más allá de las necesidades cotidianas,

procura valorizar el principio educativo del trabajo, ya que los estudiantes desarrollan necesariamente alguna forma de trabajo concreto, lo que en determinados casos proporcionados por el curso se convierte en una aplicación directa de los contenidos teóricos. El proceso de formación individualizada da origen al 'tiempo-lectura'. La organización de espacios colectivos, fuera del aula, culmina en el 'tiempo-estudio', entre otros tiempos que varían de acuerdo con las características particulares de cada proceso. Esta convivencia, los procesos educativos que se constituyen por la organización del trabajo al interior del propio proceso, la centralidad de los educandos en las orientaciones metodológicas como la evaluación, la auto-evaluación, la planificación, las reflexiones colectivas y la misma gestión del proceso pedagógico, son constitutivos de un abordaje que puede llamarse 'pedagogía del colectivo'.

También es importante señalar los aspectos de producción y organización de los conocimientos en esos cursos y el trato conferido a esa producción, en lo que respecta al reconocimiento del mismo proceso como instrumento pedagógico. La riqueza en la formación no se agota en esa posibilidad de organización del trabajo pedagógico. Constatado esto, todas las actividades desarrolladas durante el período de formación son registradas con objetivos científicos en documentos llamados 'memoria'. "El desafío pedagógico es aquí el comprender que la memoria registrada por escrito favorece la reconstitución colectiva del proceso en otros tiempos, permitiendo teorizarlo y analizarlo con más rigor" (Caldart, 2007, p. 15). Por consiguiente, al producir y documentar la experiencia (cfr. Idem, 2002; Rabelo, 2008)[26], que será explicada, los educandos y educandas promueven un proceso de socialización y construcción de saberes teóricos y prácticos, que ayuda a la comprensión de ese fenómeno por otras personas, constituyéndose en elemento de evaluación y auto-evaluación de las prácticas realizadas.

Sin embargo, la práctica, el proceso y el hacer no son las únicas referencias de la Pedagogía de la Tierra; existe también claridad en lo que concierne a la adquisición del conocimiento científico y su elaboración. El principio de investigación presente en cada proceso formativo, el rigor del análisis y la obligatoriedad de la producción científica de los educandos son aspectos que buscan materializar tal preocupación. En cuanto a la enseñanza superior en Brasil, principalmente en los cursos de formación de profesores, los elementos institucionales de construcción de conocimiento, como la producción de ensayos teóricos o monográficos no son la regla; en la Pedagogía de la Tierra sí lo son. El elemento curricular común a todos los cursos que se construyan bajo los principios aquí expuestos, sea en la formación de profesores o en otras áreas de conocimiento, es la preocupación por la investigación. Se exige una producción científica como componente curricular del curso y las condiciones de apoyo institucional para su realización,

[26] Son obras que contienen las sistematizaciones realizadas, producidas por los mismos alumnos, a partir de los cursos de Pedagogía de la Tierra.

materializado en disciplinas y seminarios de investigación distribuidos en la totalidad de los años de formación. En relación además a la producción de conocimiento, es necesario apuntar a la repercusión de la experiencia de la Pedagogía de la Tierra en el universo académico brasilero. Existen actualmente una serie de estudios e investigaciones sobre el tema de la Pedagogía de la Tierra, traducidos en innumerables tesis de maestría, tesis de doctorado, artículos y libros.

Un análisis determinista y maniqueísta diría que una vez acentuado el carácter científico, como se expuso más arriba, el carácter popular y el principio educativo del movimiento social y de las más amplias relaciones sociales quedarían vacíos. No obstante, el principio de la praxis, central para la estructuración de esta experiencia de enseñanza superior, no admite tal intencionalidad. Ella procura una completa integración entre formación científica, humana y social. Este principio se fundamenta en la formación omnilateral, o sea "el desarrollo total, completo, multilateral en todos los sentidos de las facultades" (Manacorda, 1991, p. 78-79). Un elemento que procura evidenciar tal principio es el proceso de vínculo orgánico entre los educandos, los movimientos sociales de origen y la propia institución familiar. Un elemento común en todas las experiencias de esta naturaleza es la presencia del baile en ronda infantil, un espacio en el cual los hijos de los educandos permanecen junto a sus padres en el proceso de formación, en un ambiente igualmente educativo, sostenido materialmente por sujetos vinculados a las organizaciones sociales a las que los estudiantes pertenecen. Este gesto, diferente de las unidades educativas existentes en las universidades, garantiza el vínculo afectivo y humano de la convivencia entre padres e hijos, fomenta el compromiso entre el educando y la organización de origen, destacándose como diferencial en la experiencia de la Pedagogía de la Tierra.

En el ámbito general y al poner a la luz el problema de la democratización en la enseñanza superior, hay más observaciones a efectuar. La experiencia de la Pedagogía de la Tierra apunta a la necesidad de la existencia de una praxis en el sistema de enseñanza superior brasilero, que concilie los intereses de las clases sociales con el proceso de formación, tan elitista en Brasil. O sea, una ocupación de los espacios públicos, incluyendo al sistema universitario brasilero; pues bajo el comando del capitalismo, las acciones estatales responden en primera instancia a las necesidades de reproducción del capital, y recién después a las necesidades sociales. Los avances de los movimientos sociales en derechos y políticas públicas, cuando son efectivamente democráticos, se dan por la organización popular y no por concesión estatal. "En el debate, hemos destacado el significado histórico de este proceso de ocupación de la universidad por el movimiento social. Los sujetos de ambos se han educado recíprocamente y contribuído a la proyección /construcción de políticas públicas que permitan avanzar en la democratización del

acceso del pueblo a la educación y a una educación volcada a sus intereses sociales" (Caldart, 2002, p. 82-83).

Esta experiencia evidencia que no hay democratización real bajo el capitalismo surgido del propio sistema; aún las conquistas al interior del Estado son hechas a través de la lucha social. No se trata de proponer que el proceso de democratización de la enseñanza superior se realice sólo por los movimientos sociales; no se pretende universalizar la experiencia particular de la Pedagogía de la Tierra. Sin embargo, invita al proceso de democratización efectiva, concreta, más allá de las concesiones ofrecidas por el sistema social capitalista. Otra cara de la afirmación reside en el carácter educativo del propio proceso de democratización. Las experiencias democráticas como ésta que analizamos, la democratización de las unidades educativas, sean de la enseñanza superior o de otras modalidades educativas, son elementos dialécticos con perspectiva democrática. "En otras palabras, la democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de transformación de la sociedad global, sino también factor de cambio" (Freire,

2000, p. 114). Con base en la afirmación de Paulo Freire, un teórico importante para la Pedagogía de la Tierra, queda en evidencia que las prácticas contra-hegemónicas en el propio sistema educativo, a contracorriente de los vientos oficiales, son antídotos para el inmovilismo social, que es un fuerte instrumento de la ideología neoliberal, capaz de involucrar a los sujetos sociales aún en las esferas 'superiores' de enseñanza, a la espera de la democracia de los sistemas, para la democratización de sus realidades locales.

La Pedagogía de la Tierra se inserta en una estructura estatal, Se realiza sólo por la acción de los sujetos sociales organizados y esa experiencia evidencia la posibilidad concreta de la existencia de otros caminos para la enseñanza superior brasilera. La evidencia empírica aquí narrada sirve para señalar que, aunque parezcan utópicas las elaboraciones anteriores relativas a la democratización, ellas son viables, aún en los ambientes sociales menos accesibles, como es el caso de la universidad.

Conclusión

El presente artículo demuestra que surgen, dentro de la sociedad capitalista, movimientos que presionan en el sentido de socializar la educación, incluso en la enseñanza superior. Cuando analizamos una experiencia concreta que ha conseguido imponerse en la educación superior brasilera, como es el caso de la Pedagogía de la Tierra, podemos percibir que hay alternativas efectivas para otra lógica determinante de la organización y de las políticas públicas de la enseñanza superior. Con todo, no se pretende 'recetar' ningún camino para realidades diferentes ni pensar que la experiencia aquí

socializada se encuentra en un estado-referencia para la democratización de la enseñanza superior. En este sentido, al concluir este trabajo, se indican elementos problematizadores acerca del debate efectuado.

Algunas observaciones que pueden parecer 'desactualizadas' para algunos sonpertinentes en esta problematización. Al hacer la crítica al programa de Gotha, Marx destacaba que: "Eso de 'educación popular a cargo del Estado' es completamente inadmisible" (Marx, 1978, p. 79). Este puede ser un elemento que impulse a los movimientos sociales a presionar al Estado para la consecución de cursos al estilo de la Pedagogía de la Tierra. Sin embargo, tanto los movimientos sociales como los órganos de gobierno directamente ligados a esa experiencia ya señalaron que es necesaria la expansión de las políticas públicas en el sector y que sería interesante que las universidades incorporaran las experiencias realizadas de forma efectiva.

Cabe aquí el resto de la observación marxista: "Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos para las escuelas públicas, las condiciones de capacitación del personal docente, las materias de enseñanza, etc. (...) y otra cosa completamente diferente es designar al Estado como educador del pueblo!" (Marx, 1978, p. 89).

Este es uno de los mayores desafíos de la democratización de la enseñanza superior, de la educación sistematizada y de las instituciones donde se practican las políticas públicas sociales: ¿promover un proceso realmente democrático si, bajo la organización capitalista de la sociedad, las políticas estatales obedecen hegemónicamente a las directivas de la reproducción del capital y del mercado, y no a las de los sujetos sociales?

Este es el desafío que la experiencia relatada procura examinar. Lejos de indicar un camino a seguir, la contribución de la Pedagogía de la Tierra, por ahora, es la búsqueda de la democratización efectiva, aún a contracorriente.

Como es una experiencia en marcha, todas las constataciones son provisorias. Lo que puede intuirse es que ha venido a responder a una necesidad de la realidad rural brasilera relativa a las formaciones profesionales, principalmente en el área educativa. Las cifras indicadas a través del artículo también corroboran tal afirmación. El impacto pedagógico que la Pedagogía de la Tierra causa en la universidad adonde está inserta también es digno de señalar, toda vez que las relaciones establecidas tienen impacto en la organización del trabajo pedagógico de los cursos regulares. Por último, es importante destacar el impacto estructural de la experiencia. Hoy en Brasil, ya existen cursos regulares encarados para los sujetos del campo, como es el caso de la Licenciatura en Educación del Campo, incluida en universidades públicas federales. Permítase una metáfora vinculada a esta temática: puede decirse que ¡son semillas!

* * *

Contacto: Universidad del Oeste del Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz de Iguazú, Centro de Educación y Letras, Av. Tarquinio Joslin dos Santos, 1300, Polo Universitario,

85870-900 – Foz de Iguazú, PR – Brasil - E-mail: < fernandopedagogia2000@yahoo.com.brya

Referencias

Almeida, Benedita, & Antonio, Clésio (2008). O curso de pedagogia para educadores do campo: A experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: História e prática. In Clésio A. Antonio, Benedita de Almeida, & José L. Zanella (Orgs.), Educação do campo: Um projeto de formação de educadores em debate (p. 21-37). Cascavel/PR: Edunioeste.

Arelaro, Lisete (2005). A pedagogia da terra: Novos ventos na universidade. In Sónia Kruppa (Org.), Economia solidária e educação de jovens e adultos (pp. 41-45). Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Arroyo, Miguel G., Caldart, Roseli S., & Molina, Mônica C. (Orgs.). (2004). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes.

Brandão, Carlos R., & Streck, Danilo R. (Orgs.). (2006). Pesquisa participante: O saber da partilha. Aparecida: Idéias & Letras.

Cabrito, Belmiro G. (1994). Formações em alternância: Conceitos e práticas. Lisboa: Educa.

Caldart, Roseli S. (2002). Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. Cadernos do ITERRA, 6(2), p. 77-98.

Caldart, Roseli S. (2004). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina (Orgs.), Por uma educação do campo (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes.

Caldart, Roseli S. (2007). Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». Cadernos do ITERRA, 11(VII), p. 9-52.

Freire, Paulo (2000). Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

Gramsci, Antônio, Coutinho, Carlos, Nogueira, Marco, & Henriques, Luiz (2006). Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo (Cadernos do cárcere, volume 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Manacorda, Mario (1991). Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez.

Marx, Karl (1978). Crítica do programa social-democrata de Gotha. In Karl Marx & Friedrich

Engels (Introdução e Notas de Roger Dangeville), Crítica da educação e do ensino (pp.88-92). Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação do Brasil (MEC) (2007). Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo: Procampo. Tomado de HYPERLINK http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf y http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf

Pascueiro, Liliana (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. Educação, Sociedade & Culturas, 28(2), p. 31-52.

Pintassilgo, Joaquim (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In Maria M. Vieira, Joaquim Pintassilgo, & Benedita P. Melo (Orgs.), Democratização escolar: Intenções e apropriações (p. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

Pinto, José R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. Educação e Sociedade, 25(88), p. 727-756.

Rabelo, Amaro K. (Org.) (2008). Vivência e práticas pedagógicas: Sistematizando a turma

Antonio Gramsci. Cascavel: Edunioeste.

Ribeiro, Marlene (2008). Pedagogia da alternância na educação rural /do campo: Projetos em disputa. Educação e Pesquisa, 34(1), p. 27-47.

Trindade, Hélgio. (Org.). (1999) Universidade em ruínas: Na república dos professores. Petrópolis: Vozes.

Anexo:

CUADRO 1

Cursos, plazas y convenios

Curso	Número de plazas	Movimiento social [22]
Geografia y Desenvolvimiento Territorial	55	FETRAF
Pedagogía	1087	MST
Agronomía	45	FETAGRI
Normal Superior	200	FETAG
Pedagogía	110	FETRAECE/MST
Letras	100	FETAG/CETA
Agronomía	180	MST
Historia	120	MST
Ciencias Agrarias	60	MST
Pedagogía	50	CPT
Medicina Veterinaria	130	MST
Pedagogía	180	FETARN
Educación y Artes	50	MST
Pedagogía	60	FETAPE
Derecho	48	MST/FET AEG
Licenciatura en Educación del Campo	200	FETAGRI
Ciencias Sociales	60	FETAGRI /MST/C
Pedagogía	60	MST/FET AEMG
Formación de Educadores	180	FETAEM G
Agroecología	80	MST
Especialización en Educación del Campo	210	Vía
Gestión de Organizaciones Sociales y Cooperativas	60	MST

El documento, fechado en 2009, contiene la terminología de 'movimiento parte' (parceiro), que en realidad es la institución social interlocutora surgida de la sociedad civil, además del ya mencionado MST. Los nombre correspondientes a las siglas son: FETRAF – Federación de Trabajadores de la Agricultura Familiar; FETAGRI (diferencias por Estado) y FETAG – Federación de Trabajadores de la Agricultura; FETRAECE – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Ceará; CETA – Movimiento Estadual de Trabajadores Asentados, Acampados y de Quilombos de Bahía; CPT – Comision de Pastoral de la Tierra; FETARN – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Río Grande del Norte; FETAPE – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Pernambuco; FETAEMG – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Minas Gerais; y FETAEG – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Goiás. Las federaciones de agricultores de los diversos Estados están ligadas a la Confederación de Trabajadores de la Agricultura (CONTAG).



Tomado de la Revista "La Prensa Obrera", Centro Editor de América Latina, año 1969, p.3

—Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092, Vol. 1, N° 2, julio-diciembre, 2013—

La Zona del Carbón durante el gobierno de la Unidad Popular y la Educación de los Trabajadores: Sedes universitarias UdeC-UTE de 1971[27]

Ismael Cáceres-Correa[28]

pp. 87-94

Resumen: Durante el Gobierno de la Unidad Popular en Chile se materializaron una serie de demandas populares que exigían cada día mayores cuotas de mandato en los distintos ámbitos de la sociedad. Una de ellas fue la exigencia de una mejora en la educación de los trabajadores de la Zona del Carbón para desarrollar con mayor acierto sus funciones laborales. Durante años esta demanda se había incubado en la idea de los sindicatos y autoridades de la Zona provocando que en 1971 se unieran las Universidades de Concepción y Técnica del Estado para llevar a cabo un proyecto educativo y político en el mencionado sector. El texto busca dar cuenta de este hecho concreto y contrastar su olvido intencionado a través de la memoria de quienes vivieron el proceso.

Palabras clave: UdeC, UTE, carbón, educación con adultos, educación de trabajadores, Coronel-Lota

[27] Este artículo profundiza una ponencia que originalmente fue presentada durante el VI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Investigación Educativa: La Investigación Educativa en el contexto latinoamericano", realizado entre los días 30 de octubre y 1 de noviembre de 2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro, Argentina. El texto ofrecido en esta publicación presenta avances respecto de su par presente en las Memorias del Congreso mencionado.

[28] Actualmente desempeña funciones como Co-Director en la Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades en donde participa de múltiples trabajos editoriales. Es miembro de la Cátedra Libre Edgardo Enríquez Frödden en la Universidad de Concepción, Chile. Bachiller en Humanidades por la Universidad de Concepción y estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía por la misma universidad.

Lo que a continuación desarrollaré es un primer avance en la investigación de un hecho particular que tiene como sede la comuna carbonífera de Lota. La exposición comienza en años próximos al Gobierno de la Unidad Popular, a la Reforma Universitaria, pero que continúa hasta los años noventa. En este trabajo accedimos a fuentes editas y a testimonios orales, puntualmente de un estudiante de dicha sede universitaria.

La siguiente indagación se contextualiza en relación a la Reforma Universitaria que vio su arribo con el Gobierno de la Unidad Popular en Chile. Habla sobre la construcción de un espacio de Educación Superior en una zona históricamente obrera asociada a la actividad minera carbonífera. Es de interés su estudio ya que la puesta en marcha de esta sede universitaria significará una idea de Educación nueva en la cual tendrán el papel de protagonistas los trabajadores. Para llevar a cabo esta demostración dividiremos la presentación en tres partes básicas: 1) Anterior a la fundación de la Sede Universitaria, 2) Fundación y Sentido de la nueva Educación en la Reforma, y, 3) Término, debido al Golpe Militar de 1973.

1) Anterior a la fundación de la Sede Universitaria

La llegada a la presidencia por parte de Salvador Allende Gossens significó el arribo de la política socialista a Chile. Gran convulsión generó en el país entero el hito del ascenso al poder de un representante del pueblo, con ideas claras y firmes, tan férreamente defendidas que le significarían su asesinato en 1973 durante el bombardeo a la "Moneda" del 11 de septiembre. En este contexto la educación vive momentos de gran cambio puesto que la nueva política será llegar a los trabajadores que hasta el momento se habían olvidado.

La zona del carbón, correspondiente a las comunas de Coronel y Lota en la región del Biobío (Chile), venía menguando cada vez más sus actividades económicas que, por excelencia, se basaba en la extracción minera en yacimientos carboníferos. Para la década de 1960 la población de trabajadores del Carbón era de unas 10.000 personas, considerablemente menor a los 30.000 trabajadores que tuvo en años de mayor auge. Sin embargo, según Fernando Antileo (1966: p.149), esto correspondía a un 80% de la producción carbonífera de demanda nacional. Esta zona productiva chilena es vista con atención ya que significó uno de los centros industriales más grandes del país en tiempos anteriores. El Gobierno de la Unidad Popular considerará por ello, como fiel estrategia, ampliar la educación a todos los trabajadores y así sobrellevar la crisis de la producción de dicho mineral en el país. En esta situación se tiene como lineamiento el pensamiento de que la educación proporcionará los profesionales idóneos para la zona.

Aquí quisiera mencionar palabras de don Justo Espinoza Montanares, quien fuera estudiante de la una de las sedes de la zona del Carbón; él dijo respecto al presidente

Allende:

> "Yo creo que Salvador Allende fue siempre un tipo visionario. O sea, el vio que faltaban técnicos acá. Entre el Ingeniero y el Capataz había un inmenso trecho. Entonces ojalá educar al capataz para que llegara a ser un técnico porque la mayoría de las personas que trabajaban en la mina tenían conocimiento pero no tenían estudios. Incluso habían mayordomos, o supervisores, que no sabían, apenas, leer y escribir. Entonces para hacer un informe les costaba mucho. Eran ascendidos por la trayectoria que tenía, por el conocimiento del trabajo, pero no por los estudios. Entonces era muy visionario este caballero [Allende] y la idea era llegar a que los trabajadores se capacitaran. Porque en ese tiempo decía que los trabajadores éramos dueños de la empresa, del Estado, y teníamos que trabajarlas por el beneficio del país."

Al revisar bibliografía alusiva a la situación nos encontramos con una tesis de grado dirigida por Galo Gómez Oyarzún, vicerrector de la época en la Universidad de Concepción. Este trabajo titulado "Antecedentes básicos para formular una Política Educativa en la Zona de Carbón" si bien es del año 1966, perfectamente cabe dentro del estudio de la zona para considerar la Sede Universitaria que se creará en 1971. Dicha tesis sentencia en su página 38 que la cantidad de personas que emigran de la zona es ínfima, concediendo esta responsabilidad al carácter gregario de los mineros. El primer dato que tenemos es que las personas tienden a continuar viviendo en la misma zona. También en la página 183 habla de cómo en Chile existe una enseñanza superior técnica del más variado origen, pudiendo ser ofrecida por escuelas secundarias o universidades y sin establecer grados reconocibles de conocimiento para obtener el título de "Técnico".

Antileo dice (p.183) "Es de todos los puntos de vista conveniente, no solo uniformar la confusa nomenclatura, sino que también articular las diversas ramas de la enseñanza, de una manera que resulte más comprensible para los alumnos y sus padres, y les evite pérdida de tiempo y de dinero".

Para la zona, en términos de educación para el Trabajo también existió lo que se conocía como Educación Vocacional. Esta educación significaba tres grados anexos a los últimos años de la primaria. Durante estos grados las personas adquirían conocimientos básicos para desarrollar alguna actividad a escala local como puede ser la costura, algunos trabajos artesanales, entre otros del mismo estilo. Esto se puede comprender al reconocer una deserción escolar acérrima en todos sus niveles.

Era claro que había que concentrar esfuerzos en la zona para mejorar la educación y así, a través de ella, no ver menguar el crecimiento que tuvo en su momento las comunas de Coronel y de Lota. Es importante mencionar el hito de considerar que los trabajadores han de formarse, estudiar y no vender simplemente su fuerza de trabajo, no ser mercancías. Respecto a esta política podemos mencionar que con la dictadura militar se sentenciará la producción carbonífera debido a la política de privatización que le concederá ayuda financiera a privados y dejará postergada la opción de educación de los trabajadores. Alexander Sutulov (Minería Chilena: 1545-1975) se refiere a una disminución considerable de la producción.

Por último mencionar que en Coronel vivía el 22,9% de la Provincia de Concepción pero en la Universidad sólo tenía un impacto de 8,9% de la matrícula. Esto era unos 183 estudiantes de los cuales 16 vivían en la Villa San Pedro, un sector residencial para familias de altos ingresos. Con estos antecedentes, más algunos que no cabe mencionar en esta oportunidad, se hacía evidente la necesidad de una Sede Universitaria en la Zona del Carbón.

2) Fundación y Sentido de la nueva Educación en la Reforma

A fines de los años 60´s asume como Rector de la Universidad de Concepción el médico y educador, Edgardo Enríquez Frödden. Esto será un hito ya que este fenómeno no se volverá a repetir en Chile; un rector elegido por votación popular con participación de docentes, estudiantes y de los distintos trabajadores de la Universidad. La visión política de este hombre lo llevó a ser reconocido como idóneo en la escena educativa y hombre clave para llevar a cabo grandes proyectos. Por lo mismo llevará a ser nombrado Ministro de Educación en 1972 por parte del Gobierno de Salvador Allende.

En el periodo se vivía un ambiente de cambios sociales. Cada vez se veían más reducidas las cuotas de poder que poseían las élites nacionales y los trabajadores asumían, parafraseando a Salvador Allende, "la limpia victoria alcanzada". Por ello se hacía latente el problema de la zona del Carbón y las exigencias de mejoras. Ante esto cabe mencionar el arduo trabajo desarrollado por las Universidades de Concepción y Técnica del Estado en la zona.

Con fecha 20 de enero de 1971, reunidos en Lota, se firma finalmente el "Convenio Universidad de Concepción, Universidad Técnica del Estado y Zona del Carbón". Un convenio que, siguiendo la nueva política, es firmado además por los alcaldes de las comunas de Lota y Coronel, el "gerente obrero" de la compañía carbonífera Lota-Schwager (ENACAR), el secretario departamental de la Central Única de Trabajadores, el

presidente del Sindicato Minero de Lota, el presidente del Sindicato Minero de Schwager y un representante del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación.

A fin de despejar cualquier duda, quisiera mencionar que la aparición de estas sedes responde a la organización de los trabajadores. Las universidades mencionadas atienden el llamado pues se encuentran siendo parte de la reforma universitaria, pero esto no necesariamente significa que el Gobierno de Chile o de dichas universidades actuaron solos en este proceso. Sería correcto indicar que fueron los trabajadores quienes lo exigieron, y debido al contexto, las universidades atendieron el llamado. Sobre esto comenta don Justo Espinoza Montanares:

> "Siempre los sindicatos pidieron la posibilidad de que los trabajadores se capacitaran y por eso es que se hizo la carrera de Galería de Minas. Para tener técnicos mineros, que son bien solicitados últimamente; y Mantención de Equipos Industriales para reemplazar. Porque antes quienes eran los mayordomos- o los supervisores, a los supervisores les decíamos mayordomos nosotros-, eran el gallo más choro, el que tenía más cuerpo o el que tenía más experiencia. Pero ellos aprendían lo que sabían día a día de trabajo. Pero técnicos no, no tenían mucha […] no aportaban con ideas. Por eso se creó una carrera de Galería de Minas y Mantención de Equipos Industriales para ver si se daba mejor, se hacía mejor el trabajo o se cambiaban las técnicas que hasta eso momento venías por años ejercitándose en las minas".

Respecto al Convenio por el cual se crean estas sedes, en el primer punto ya se observa una intención que sobrepasa la simple cúpula intelectual y entrega la educación a los trabajadores, este dice "Las Universidades […] desarrollarán en las ciudades de Lota y Coronel labores docentes, de investigación y de difusión, tendientes a la formación de técnicos, profesional y a la capacitación sindical, de los habitantes de la zona". Posiblemente el cuarto punto es el más explícito de todos, este dice lo siguiente: "Ambas Universidades orientarán fundamentalmente su actividad en función de las demandas de técnicos y profesionales que la región requiere y de las necesidades de la clase trabajadora y sectores populares de la zona".

Cabe mencionar que esta reforma universitaria no sólo se implementa en documentación archivada. La reforma se puede sentir como parte de los acontecimientos locales. Para la realidad chilena la participación vecinal en la educación es un intento que se había olvidado. No se permitió nunca antes la intervención de los considerados "inferiores intelectualmente" en la creación de centros universitarios. Tenemos el recuerdo de la fundación de la Universidad de Concepción como manifestación de organización vecinal pero al contrastarlo con lo que significó la sede universitaria de la Zona del Carbón, esta última es un gran hito en la reforma. La gran diferencia es que en la fundación de la

Universidad de Concepción intervienen vecinos para apoyar la iniciativa, pero no son ni parte fundadora ni parte administrativa.

En esta sede universitaria no sólo participaban las entidades universitarias, sino que la comunidad de la zona representada por sindicatos. Una de las partes era la gerencia obrera de la Empresa Nacional del Carbón (ENACAR), representada por el gerente obrero Isidoro Carrillo, caso que valdría estudiar como manifestación de poder de los trabajadores dentro de un nuevo pensamiento respecto a la nueva sociedad en construcción. Otras partes representativas son la Central Única de Trabajadores (CUT) representada por don Héctor Céspedes, o el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación representado por don Alfredo Herreros.

La Sede Universitaria abrirá sus puertas el día 30 de mayo de 1971 con la inscripción de 530 estudiantes. En su discurso inaugural, el rector Edgardo Enríquez Frödden dice lo siguiente: "Chile ha entrado en un periodo de progreso y desarrollo que exige más técnicos y profesionales capacitados […]La Sede Universitaria a cuya inauguración estamos asistiendo, no sólo concurrirá a satisfacer esta necesidad. Es, además, la materialización de un viejo anhelo de los educadores que siempre han soñado con dar a los obreros y empleados modestos, la posibilidad de incorporarse a la educación superior". Así se daba inicio al primer periodo lectivo de clases. Además, quien impartía la primera clase de la Sede era el mismo Presidente de Chile, Salvador Allende.

3) Término progresivo debido al Golpe Militar de 1973

El 11 de septiembre de 1973 termina drásticamente la vida democrática en Chile. Un golpe militar encabezado por el Comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet, se daba paso en la escena política de Chile a fuego de fusil y bombardeos en la sede de gobierno de país. Esta situación no le pudo ser indiferente a nadie. Ya sea porque fue cruelmente perseguido, torturado y ejecutado, o porque era miembro de aquella elite que había perdido su poder junto con el menguar del valor del poder adquisitivo y que ahora esperaba recuperar todo lo acumulado.

Una de los primeros argumentos, y que dura hasta el día de hoy, es que ellos respondían a una guerra que había comenzado por culpa del marxismo que buscaba acabar con Chile. El germen soviético, el cáncer cubano, estaba presente en Chile y debía ser eliminado. Es debido a esta situación que comienza un periodo de persecución asesina en contra de todo vestigio de marxismo.

Las Sedes Universitarias de la Zona del Carbón concentraba en sí una representación pulcra de socialismo: obreros relacionados a la educación, los hijos de estos (y ellos mismos también) estudiando en la Universidad, Sindicatos de Trabajadores siendo

parte de la administración de la Sede Universitaria. En la mente acrítica de las fuerzas armadas, además por un pensamiento fascista muy claro, estas Sedes se convertirán en un objetivo a ser desarticulado con la máxima urgencia.

Efectivamente uno de los blancos seguidos inmediatamente fueron los firmantes del acuerdo por el cual se establecen las Sedes Universitarias. Por parte de la Universidad Técnica del Estado, su rector Enríque Kirberg es detenido y torturado. En la Universidad de Concepción el rector Edgardo Enríquez Frödden es detenido y torturado (teniendo éste además la agravante de ser padre de Miguel Enríquez, dirigente del MIR); el vicerrector Galo Gómez Oyarzún fue detenido y torturado. Los representantes de los Trabajadores correrán suertes similares. El gerente obrero de la Empresa Nacional del Carbón, Isidoro Carrillo Tornería, el alcalde de Lota, profesor normalista Danilo González Mardones, serán torturados y finalmente ejecutados en un terreno de propiedad de Gendarmería, en lo que actualmente se localiza el Mall Plaza del Trébol en Talcahuano. Don Justo Espinoza, la persona con a quien entrevisté sobre estas sedes también sufrió a consecuencia de este hecho. El día 12 de septiembre es detenido y encarcelado con la acusación de "asalto al cuartel de Lota", lo cual fue publicado por un diario de la época llamado "El Colon", con aparición el día 15 de septiembre de 1973.

Finalmente lo que comenzó como una estrategia impulsada por los trabajadores para conseguir una educación al servicio de ellos, irá menguando drásticamente. Las sedes de la Zona del Carbón no desaparecerán el año 1973 sino que el año 1979, pues este último año es cuando se cambia el paradigma de la educación superior en Chile traspasándose el costo de los estudios a las familias. Es interesante constatar que los trabajadores seguían con la intensión de procurar estudios. Es así como don Justo Espinoza comenta que durante años de Dictadura se trabajó por lograr recobrar la Sede Universitaria. Habla sobre las actividades de los sindicatos, dice lo siguiente:

> "Cuando fui dirigente de los mineros, el año 88, partí con la idea de que nuevamente volviera el tecnológico, o si no el tecnológico, la Universidad del Carbón. Y empecé a machacar, a machacar, a hacer un proyecto dentro de mi poco conocimiento que tenía. No me pescaron mucho, porque como yo no era de la Dictadura. Le ganamos aquí a Domínguez, dirigente querido de Pinochet, entonces no. Pero cuando ganamos la democracia Ricardo Lagos asume como Ministro de Educación entonces le llevé el proyecto a él y tuve muy buena relación con el jefe de gabinete que tenía. Y empezamos a trabajar la idea que era hacer la Universidad del Carbón. Al final seguimos trabajando en eso, tuve una audiencia con el ministro y aceptó la posibilidad. Me mandó a conversar con el rector de la Universidad de Concepción, él me derivó el rector del Virginio Gómez [Instituto Profesional de la Universidad de Concepción] y con él buscamos los terrenos.

Esto se convertiría en lo que actualmente se llama Centro de Formación Técnica Lota-Arauco.

La Sede Universitaria de la Zona del Carbón es un hito histórico en la Educación chilena. Es un hito ya que se tiene conciencia local de la necesidad de un lugar donde brindar enseñanza superior a los habitantes de la zona, y además son los mismos Trabajadores agrupados en sus sindicatos quienes ejercen autoridad sobre este centro educativo. En la Sede Universitaria se dan cita dos Universidades que comprenden la necesidad popular por la educación, pero esta educación no sólo se remite a la docencia e investigación tradicional, también es parte de una educación sindical y al servicio de las necesidades de los Trabajadores. Lamentablemente es un hito oculta por diecisiete años de Dictadura Militar. Destrozado por torturas y ejecuciones, y olvidado por la gran mayoría de la población aledaña. Para la educación de los Trabajadores es un hito que ejemplifica el poder que tiene el trabajo que las personas, consideradas por las plutocracias como comunes, pueden llevar a ejercer.

Referencias

Rectoría, Universidad Técnica del Estado; "Convenio Universidad de Concepción, Universidad de Concepción y Zona del Carbón"; Lota (Chile), 1971.

Decanato, Facultad de Educación de la Universidad de Concepción; "Discurso pronunciado por el Rector de la Universidad de Concepción, Dr. Edgardo Enríquez Frödden; Lota (Chile), 1971

Antilao, F., Antecedentes básicos para formular una Política Educativa en la Zona de Carbón, Tesis de Profesor de Estado en las Asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Concepción, 1966.

Entrevista:

Justo Remigio Espinoza Montanares, Lota 26 de septiembre de 2013, por Ismael Cáceres-Correa.